

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

KAORI GIULIANNA AKATSU CAETANO DA SILVA

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: BUSCANDO CAMINHOS PARA O
ENSINO E A APRENDIZAGEM

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUCSP

KAORI GIULIANNA AKATSU CAETANO DA SILVA

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: BUSCANDO CAMINHOS PARA O
ENSINO E A APRENDIZAGEM

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Alda Luiza Carlini.

SÃO PAULO

2014

Banca Examinadora:

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre o ensino de História no ensino fundamental I, buscando caminhos para um ensino-aprendizagem de História mais consistente. Foi desenvolvida como estudo de caso, em uma abordagem qualitativa, em uma escola pública municipal de São José dos Campos, interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa, como sujeitos, docentes que atuam na unidade escolar nos quintos anos. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas, observação das aulas de História e análise das avaliações construídas pelas professoras. A análise e organização das informações coletadas forneceu o diagnóstico para a construção do processo de formação continuada, que tem o intuito de oportunizar momentos de reflexão às professoras, no sentido da revisão do conhecimento histórico que acumularam ao longo de seu processo de formação, auxiliando assim na (re)elaboração de suas práticas pedagógicas no tocante ao ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História, Ensino Fundamental I, Formação Continuada.

ABSTRACT

This study aims to reflect upon History teaching in elementary school in order to seek strategies for a more consistent History learning experience. It was developed as a case study through a qualitative approach at a public school in São José dos Campos, a city in the countryside of São Paulo. The subjects of the study were 5th grade History teachers. The research instruments were semi-structured interviews, observation of History classes and the analysis of assessments created by the subjects. The analysis and organization of the gathered data provided the means for a diagnostics that can aid in the development of continued education, which, in its turn, has the ability to foster reflection and provide the tools that will enable them to revisit the historical knowledge they accumulated throughout their educational process. The outcome is the enhanced ability to elaborate (and improve) pedagogical practices applied to their History teaching.

Keywords: History teaching, Elementary school, Continuous Education.

Aos meus pais que, cada um à sua maneira,
possibilitaram esse caminho. São, para mim, referências
de leitura e curiosidade pelo mundo.

À minha irmã, que também luta como guerreira para
trilhar o seu próprio caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a companhia e orientação da prof^a Dr^a Alda Carlini, pela sua disponibilidade, contribuições e, principalmente, apoio. Por vezes, com palavras de tranquilidade, me colocou novamente no eixo para que eu seguisse confiante. Não consigo imaginar uma orientadora mais presente e envolvida.

Gostaria também de agradecer à prof^a Dr^a Marta Scarpato e à prof^a Dr^a Helenice Ciampi que gentilmente participaram da Banca de Qualificação. Seus apontamentos enriqueceram meu trabalho e apuraram meu olhar. A explanação feita pela professora Helenice Ciampi foi importantíssima para que eu pudesse me situar dentro dos debates acerca do ensino de História e da Consciência Histórica.

Ao Helder que sempre me incentivou, suportando minhas ausências nas muitas noites e fins-de-semana em que fiquei em frente ao computador, mergulhada nos livros, em outro mundo.

Aos meus amigos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, que compartilham das minhas dores, angústias e alegrias, em especial à Juliana de Oliveira Carlos, Heloisa Gotardo Bedendo, Gabriela Furlan Carcaioli, Olivia Cappi, Juliana Santos Pavan e Francisco Dias de Andrade.

Às minhas companheiras da EMEF Helio Walter Bevilacqua, Vanessa Fernandes, Margarete Passos e Gilmara Cristina de Souza, pela força, por entender meu cansaço, mas principalmente, por amar o que fazem.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 | |
| O Ensino de História | 23 |
| 1.1 O Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental..... | 8 |
| 1.2 Ensino de História no Brasil | 16 |
| 1.3 Objetivos do Ensino de História nos anos iniciais..... | 23 |
| 1.4 O Ensino de História na Rede Municipal de São José dos Campos: a Matriz Curricular..... | 28 |
| Capítulo 2 | |
| Metodologia da pesquisa | 33 |
| 2.1 Lócus da Pesquisa | 34 |
| 2.2 Sujeitos da Pesquisa..... | 37 |
| 2.3 Instrumentos da Pesquisa | 39 |
| 2.4 Procedimentos da Pesquisa | 40 |
| Capítulo 3 | |
| Buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem | 43 |
| 3.1 Análise das informações | 43 |
| 3.1.1 Conteúdo de História e conhecimento histórico | 43 |
| 3.1.2 Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental | 46 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.3 Metodologia de Ensino de História | 48 |
| 3.1.4 Avaliação em História | 53 |
| 3.2 Proposta de Formação Continuada | 57 |
| | |
| Considerações finais | 63 |
| | |
| Referências | 67 |
| | |
| Apêndices..... | 74 |
| • Apêndice 1 - Questionário de Identificação | 74 |
| • Apêndice 2 - Roteiro da Entrevista Semiestruturada | 75 |
| • Apêndice 3 - Roteiro de Observação das Aulas de História | 76 |
| • Apêndice 4 - Transcrição da Entrevista da Professora A | 77 |
| • Apêndice 5 - Transcrição da Entrevista da Professora B | 84 |
| • Apêndice 6 - Relatórios de Observação da Professora A | 92 |
| • Apêndice 7 - Relatórios de Observação da Professora B | 96 |
| • Apêndice 8 - Plano de Ensino | 101 |
| • Apêndice 9 - A História e o ensino | 104 |
| • Apêndice 10 - A História e o ensino de História | 105 |
| • Apêndice 11 - O saber histórico: Zadig e a História | 106 |
| • Apêndice 12 - O saber histórico: Como produzir a História? | 107 |
| • Apêndice 13 - O saber histórico: atividades | 109 |
| • Apêndice 14 - Tendências historiográficas atuais: Abordagens historiográficas | 111 |
| • Apêndice 15 - Tendências historiográficas atuais: Artifício e corpo natural.. | 113 |

| | |
|---|---------|
| • Apêndice 16 - A História e o tempo: Considerações em torno da temporalidade histórica | 114 |
| • Apêndice 17 - A História e o tempo: Tempo histórico e ensino | 116 |
| • Apêndice 18 - A História e o tempo: atividade | 117 |
| • Apêndice 19 - A História temática: A História como janela para o mundo .. | 119 |
| • Apêndice 20 - A História temática: Relato de experiência | 122 |
| • Apêndice 21 - Livro Didático: atividade | 125 |
| • Apêndice 22 - Livro Didático: Atos e gestos de leitura | 127 |
| • Apêndice 23 - As fontes históricas e seu uso didático: Não é monumento... | 130 |
| • Apêndice 24 - As fontes históricas e seu uso didático: atividade leitura de uma pintura | 133 |
| • Apêndice 25 - As fontes históricas e seu uso didático: atividade bandeirantes | 135 |
| • Apêndice 26 - As fontes históricas e seu uso didático: sugestão de atividade leitura de uma pintura | 137 |
| • Apêndice 27 - A pesquisa: poema “O mestre” | 139 |
| • Apêndice 28 - A pesquisa: questões para discussão | 140 |
| • Apêndice 29 - A pesquisa: Um certo olhar sobre a pesquisa | 141 |
| • Apêndice 30 - A pesquisa: Trabalhando com a história local | 145 |
| • Apêndice 31 - Avaliação em História | 150 |
| • Apêndice 32 - A Matriz Curricular de História de São José dos Campos ... | 151 |
| Anexos | 152 |
| • Anexo 1 – Avaliação de História 1º Bimestre | 152 |
| • Anexo 2 – Avaliação de História 2º Bimestre | 155 |

| | |
|---|-----|
| • Anexo 3 – Avaliação de História 3º Bimestre | 158 |
|---|-----|

INTRODUÇÃO

Aos 16 anos decidi ser professora. E professora de História, especificamente. Graduei-me em História em 2005, cumprindo as disciplinas de Licenciatura e Bacharelado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Alguns anos depois cursei Pedagogia em uma faculdade particular.

Apesar de também atuar no ensino médio e em cursos pré-vestibulares, minha maior carga horária docente sempre esteve alocada no ensino fundamental. No mesmo ano em que me formei, fui aprovada no concurso da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, interior de São Paulo. Já nos primeiros anos de atuação em sala de aula percebi que os alunos apresentavam dificuldades em relação à compreensão, não apenas de conceitos históricos, mas principalmente no que se refere à metodologia histórica, ou seja, ao processo de produção do conhecimento em História. Apresentavam, geralmente, uma visão de História estanque, como algo dado. Não sabiam explicar como os historiadores produziam a História e ficavam confusos quando mais de uma interpretação era apresentada a eles, insistindo em saber qual era a “certa”, a “verdadeira”.

A pretensão de trabalhar, com os alunos, a natureza do conhecimento histórico não significava uma intenção de iniciá-los em uma disciplina acadêmica. Eu acreditava, ainda de forma pouco clara e fundamentada, que era necessário auxiliá-los a compreender como o conhecimento histórico é construído, pois isso poderia ajudá-los a tornarem-se mais autônomos e críticos em relação à diversidade de representações e vertentes históricas possíveis.

Como professora, buscava formas de me distanciar do ensino de História entendido como acumulação mecânica de informações e procurava empregar metodologias ativas, apoiada na análise de documentos históricos primários e na utilização de fontes diversificadas. Tinha por objetivo estimular os alunos à reflexão, considerando a necessidade de relativizar o discurso e de questionar a possibilidade de uma verdade absoluta, pois entendia que esses elementos eram essenciais no ensino de História, e precisavam fazer parte da experiência

de aprendizagem das crianças. No entanto, mesmo disposta a transformar, mantive sempre a perspectiva cronológica, e não consegui desenvolver, por exemplo, as propostas de ensino temático, que considero válidas e adequadas para o ensino fundamental.

Ao trabalhar com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebi que os alunos do sexto ano (antiga quinta série) demonstravam especial dificuldade para compreender noções históricas, tais como o tempo, a diferença entre o passado vivido e o passado contado, entre outros conceitos importantes, o que provocou o meu interesse em saber como vinham sendo trabalhados os conteúdos de História nos Anos Iniciais.

Entendo que as aprendizagens realizadas nas séries iniciais fornecem os pontos de apoio para os novos conhecimentos. E, compreender como elas ocorriam, poderia ajudar a estabelecer uma conexão entre o conhecido e aquilo que eu pretendia desenvolver com os alunos. No entanto, logo percebi a dificuldade em atingir esse objetivo, uma vez que as professoras polivalentes apresentavam uma visão de História diferente daquela que eu tinha como especialista da área.

Essa diferença entre as concepções de História determina formas de ensino também muito diferentes. Observando, em particular, a transição do quinto para o sexto ano, em relação aos objetivos do Ensino de História e as ações para alcançá-los, me indagava o que poderia fazer para diminuir a distância entre esses dois anos do ensino fundamental.

Em 2008, pude confirmar algumas dessas suposições, quando a coordenadora pedagógica da escola em que atuava pediu que a auxiliasse a analisar as avaliações de História utilizadas pelas professoras dos Anos Iniciais, principalmente dos quintos anos, pois havia, segundo sua percepção, uma descontinuidade em relação ao tipo de avaliação que eu propunha para as séries seguintes.

De fato, as questões analisadas se limitavam a pedir fatos e datas, sem a devida contextualização, solicitando ao aluno, por exemplo, que indicasse quando havia começado e quando havia terminado o Período das Regências.

Ou, trabalhando com textos que apresentavam os negros escravizados como sujeitos passivos, em uma sociedade “cruel”, numa abordagem simplista.

As avaliações analisadas correspondiam apenas a um aspecto desse trato equivocado da História. No entanto, elas nos davam indícios de uma lacuna ainda maior, que, provavelmente, determinava a forma como eram trabalhados esses conteúdos e ainda evidenciava distorções no processo de formação desses professores.

Infelizmente não foi possível, na época, me aprofundar na análise dessa questão e realizar a intervenção necessária, devido à incompatibilidade de horários entre as minhas aulas e as das professoras polivalentes. Limitei-me a apontar para a coordenadora pedagógica o que considerava equívocos, na visão de História, presentes naquelas avaliações. Esse episódio, no entanto, fortaleceu em mim a necessidade de investigar e contribuir para a formação dos professores, em relação ao ensino de História nessa etapa do ensino fundamental.

No ano de 2013, quando atuava como Orientadora Pedagógica da chamada “Jornada Ampliada”, um projeto da Secretaria da Educação de São José dos Campos, que tinha como objetivo efetivar o Ensino Integral em algumas escolas da rede, fui convidada a assumir a função de Assistente de Direção (equivalente à vice direção) de uma escola de ensino fundamental que ainda seria inaugurada.

A EMEF Hélio Walter Bevilacqua começou a funcionar em agosto de 2013. Em 2014, pela primeira vez, alguns professores foram “lotados” nesta unidade escolar, ou seja, tornaram-se efetivos e tiveram suas aulas asseguradas, podendo permanecer na escola caso desejassem.

Ao mesmo tempo em que passei a atuar nesta unidade escolar, iniciei o curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Na época da inscrição ainda trabalhava como Orientadora Pedagógica no Ensino Integral e meus planos – vagos – incluíam pesquisar algo relacionado àquele projeto. Com as mudanças advindas da minha nova função, fui aos poucos retomando minhas indagações acerca do ensino de história nos Anos Iniciais.

Isso porque, entre as minhas atribuições, está a de organizar a planilha dos Conselhos Participativos de Classe e os boletins de desempenho dos alunos, o que fez com que eu tivesse acesso às notas dos estudantes dos Anos Iniciais. As notas atribuídas aos alunos em História, muito altas, despertaram minha atenção, o que me fez retomar os questionamentos em relação aos parâmetros e aos critérios utilizados pelas docentes para avaliar a aprendizagem na disciplina.

De maneira informal, indaguei as professoras sobre como ministravam suas aulas de História e em que medida elas se diferenciavam do modo como tiveram contato com a disciplina enquanto eram estudantes. Interessante notar que todas (seis) fizeram questão de relatar que atuavam de maneira muito menos autoritária do que seus professores, e que suas aulas não se restringiam à memorização de datas e nomes. Antigamente, diziam, a aula era “tradicional”, agora, mais participativa e dialogada.

As respostas dadas não refletiram, entretanto, as observações de aulas feitas posteriormente. Apesar de fazerem questionamentos aos estudantes, não se tratava de um diálogo efetivo, uma vez que as respostas dadas não eram analisadas e discutidas no coletivo. A cronologia utilizada era linear, os temas – “transmitidos” de maneira expositiva – eram aqueles que estavam presentes no livro didático disponível na escola. Havia pouco ou nenhum trabalho de análise de fontes históricas, além do uso de conceitos de forma inadequada, confusão temporal dos estudantes reforçada pelo professor, entre outras incoerências.

Na ocasião, também questionei qual seria o papel do ensino de História nos Anos Iniciais. As respostas mais frequentes estavam relacionadas ao lugar-comum “criar cidadãos críticos” ou ainda ao “compreender o presente para construir o futuro”, sem a descrição de uma ação didática coerente, que permitisse alcançar esse propósito.

É fato que, apesar da obrigatoriedade de oferta, no currículo dos cursos de Pedagogia, de disciplinas que estudem as metodologias do ensino das áreas específicas (matemática, língua portuguesa, história, geografia, entre outras), muitos professores não são (ou não se sentem) suficientemente preparados para o trabalho em sala de aula com esses conteúdos.

Desse modo, acredito que compreender o que e como pensam as professoras polivalentes, no tocante ao ensino de História e, a partir daí, realizar um processo de formação continuada é uma forma de contribuir para a melhoria de seu desempenho docente na escola.

Com base nos documentos a que tenho acesso como assistente de direção, como: gráficos, planilhas e avaliações que, após a análise da Orientadora Pedagógica, ficam sob minha responsabilidade para encaminhamento à gráfica da Secretaria Municipal de Educação; e nos questionamentos que fiz, ao longo das disciplinas no curso de mestrado, fui delineando meu objeto de pesquisa.

Estudar o ensino de História nos Anos Iniciais se mostrou relevante no contexto em que atuo, principalmente porque a alfabetização e o letramento têm sido priorizados nas políticas públicas, quase de forma exclusiva. Desde o início do ano de 2014, quando a escola recebeu um acervo significativo de materiais didáticos relativos à alfabetização e letramento, pois a Secretaria Municipal de Educação aderiu ao Programa Ler e Escrever, a Coordenação Pedagógica tem realizado uma formação sistemática dos professores, baseada no uso desse material, além de discussões de estratégias e de práticas de ensino voltadas ao tema. A relevância dessas ações é inquestionável, mas elas não podem desconsiderar a importância dos demais componentes curriculares da educação básica e não tenho observado o mesmo empenho no tocante, por exemplo, ao ensino de História.

Além disso, a Secretaria de Educação de São José dos Campos não conta com um especialista da área de História, responsável pela formação e orientação dos professores polivalentes, como ocorre com os professores dos Anos Finais. Isso, de certo modo, fortalece a crença na escola como local de aprendizagem e de formação docente. Por sua vez, os processos de formação continuada externos à escola, com frequência, não obtêm o resultado esperado por desconsiderarem o contexto concreto de trabalho do docente, assim como suas práticas e experiências (MARCELO, 2009).

Em síntese: é necessário conhecer melhor o ensino de História nos anos iniciais na EMEF Hélio Walter Bevilacqua, como subsídio à formação continuada dessas professoras, a ser realizada no seu espaço de atuação,

visando qualificar os processos de aprendizagem de seus alunos, para que tenham sucesso nas etapas subsequentes de sua escolarização.

Diante dessa realidade, esta pesquisa teve como objetivo geral: elaborar um processo de formação continuada sobre o ensino de História no ensino fundamental I, buscando caminhos para uma aprendizagem histórica mais consistente. E, como objetivos específicos:

- Identificar a compreensão das professoras polivalentes, em relação aos conteúdos e à metodologia do ensino de história;
- Analisar a sua prática pedagógica, em relação aos objetivos e conteúdos de ensino de História;
- Propor ações de formação continuada para essas professoras, no sentido de trabalhar com as necessidades identificadas.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida como estudo de caso e participaram da coleta de dados as duas professoras responsáveis pelo quinto ano, considerando o momento de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, observação das aulas de História e análise das avaliações construídas pelas professoras.

As informações obtidas forneceram subsídios para a construção do processo de formação continuada, que tem por objetivo oportunizar momentos de reflexão às professoras, no sentido da revisão do conhecimento histórico que acumularam ao longo de seu processo de formação, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por decorrência, deve contribuir para desconstruir um modelo de ensino e aprendizagem utilizado por muitos professores polivalentes, baseado apenas na “realização de tarefas, etapas e estratégias que objetivam fazer com que o aluno reproduza, principalmente nas avaliações, quase que de maneira literal, o conteúdo prescrito pelos livros didáticos” (SPEGIORIN, 2007, p. 37), entendendo que tal modelo não contribui para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

O texto final desta pesquisa está organizado em três capítulos que organizam subsídios teóricos e metodológicos para a construção de proposta de formação continuada. O capítulo um analisa o ensino de História, a produção acadêmica

em relação aos anos iniciais, o percurso do ensino de História no Brasil, a pertinência do ensino de História nos anos Iniciais e apresenta uma breve análise da Matriz Curricular de História do município. O capítulo dois descreve a metodologia da pesquisa e o capítulo três aborda a análise das informações obtidas com as entrevistas, observação das aulas e das avaliações, apresentando a proposta de formação continuada.

E, finalmente, outra questão relevante, mas que deverá ser fruto muito mais de uma reflexão pessoal do que da análise do que pensa o professor polivalente, consiste em definir quais conceitos históricos são basilares para o trabalho com as crianças, de modo que, uma vez compreendidos durante os Anos Iniciais, possam ser desenvolvidos e aprofundados nos anos seguintes. Provavelmente, essa questão tangenciará os estudos realizados no momento, mas será alvo de investigação posterior.

CAPITULO 1

O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nas décadas de 1980 e 1990, em um momento de discussões sobre a redefinição das disciplinas escolares, principalmente após o fim de “Estudos Sociais”, que fora implantado durante o regime militar, multiplicaram-se as publicações que tinham como tema o ensino de História.

Havia uma preocupação com a renovação do ensino em todos os níveis. Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, Brites em 1985 denunciava as limitações pelas quais passava o ensino de história, discutindo as dificuldades e problemas dessa etapa, uma vez que a História era “apresentada para a criança como uma exterioridade à sua experiência, como espetáculo” (BRITES, 1985, p. 248). Na ocasião, a autora já questionava o excesso de comemorações cívicas, tidas como relacionadas com a disciplina; a exaltação dos heróis nacionais e a não vinculação desses conteúdos com as vivências do aluno. Propunha que fossem empregadas outras concepções de História, “convidando os alunos a contarem suas histórias de vida e refletirem sobre a vida como história” (BRITES, 1985, p. 250).

Ricci (2011) afirma que nos

Anos 90 e 2000, ampliam-se os estudos e pesquisas sobre o ensino de História para os anos iniciais, constituindo-se um campo específico. Nesse período, a ênfase se volta para as questões curriculares, assim como são perceptíveis as articulações com a Psicologia, especialmente para os estudos *piagetianos* e para a área denominada Desenvolvimento e Aprendizagem, para os estudos sobre processos de elaboração conceitual em salas de aula, destacando o papel da linguagem no ensino-aprendizagem de conceitos científicos (RICCI, 2011, p. 35)

Embora as pesquisas tenham aumentado numericamente de modo significativo nas últimas décadas, é possível considerar que ainda são poucos, proporcionalmente, os estudos que se debruçam sobre o ensino de História nos Anos Iniciais.

Essa afirmação pode ser corroborada pelo levantamento feito por Silva (2014), no banco de dissertações e teses da Capes, que encontrou somente 47 produções relacionadas ao ensino de História nos anos iniciais. Dessas, 14 tinham como foco as práticas pedagógicas; 11, o livro didático; 7, a educação histórica; 6, o currículo e os conteúdos pedagógicos; 4, a história do ensino de História; 3, a formação de professores e 2, os materiais didáticos.

No levantamento bibliográfico realizado pelo mesmo autor na plataforma de busca da Anped foram identificadas apenas 7 produções acadêmicas que se relacionavam diretamente com o tema. Por sua vez, a busca no acervo da *Scielo* possibilitou a localização de 5 artigos, que discutem o ensino de História para essa faixa etária ou etapa do processo de escolarização. O número de pesquisas acadêmicas acerca do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental apresentadas por Silva (2014) evidencia que a produção acadêmica sobre o tema ainda é incipiente.

É observável que o foco das pesquisas sobre o ensino fundamental tem recaído com mais ênfase sobre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática (um pouco menos). Por decorrência, é possível afirmar que o ensino de História não tem recebido a atenção necessária dos educadores. Mais ainda quando se considera que a História trabalha também com fontes escritas, o que não torna incompatível utilizá-la no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

O ensino da História e de outras disciplinas específicas, tais como Geografia e Ciências, nos anos iniciais tem pouco espaço, não só na rotina escolar, como também nas políticas públicas de investimento em formação de professores. Não se identifica interesse em implementar ações que possam contribuir para uma aprendizagem histórica mais efetiva.

Em artigo que discute o lugar do ensino de História nos anos iniciais, Oliveira (2003) aponta algumas particularidades desse campo de estudo, a saber: 1) a

pesquisa sobre o assunto transita pela História, Pedagogia e Psicologia, o que faz com que o pesquisador fique “com um pé em cada canoa equilibrando-se como pode para não ser abandonado aos tubarões” (OLIVEIRA, 2003, p. 264); 2) há problemas na formação tanto dos pedagogos como dos historiadores, que apontam ausências, principalmente em relação às metas do ensino de História para os anos iniciais; 3) “os docentes do curso de História não estão preocupados com a formação do pedagogo e vice-versa” (OLIVEIRA, 2003, p. 264). Além disso, aponta a pesquisadora, 4) não há uma transposição para os livros didáticos das discussões recentes em relação à historiografia e ao ensino de história, o que dificulta a atualização dos professores polivalentes.

É interessante notar que a grande maioria dos estudos acerca do ensino de História nos Anos Iniciais tenham sido produzidos em programas de estudos pós-graduados em Educação, e não em História. Turini (2006) em sua tese de doutorado intitulada *O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História: um balanço historiográfico*, embora não trate apenas desse nível de ensino, também observa essa predominância das pesquisas no campo de estudo de ensino de História nas Faculdades de Educação e não no âmbito de sua área de referência. Essa situação demonstra que, apesar dos cursos de História formarem os professores que estarão em sala de aula em todos os níveis de ensino, ainda não é consistente o diálogo entre as duas áreas. Isso determina que os docentes formados em Pedagogia aparentemente não saibam qual a função do ensino de História nos primeiros anos de escolaridade, embora sejam responsáveis por ele.

Oliveira (2006) em sua tese de doutorado *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental* perguntou às 17 professoras polivalentes que participavam de sua pesquisa “Qual a finalidade do ensino de História para as séries iniciais” e obteve 39 funções diferentes para este ensino. Estas, então, foram agrupadas em cinco categorias: identidade/realidade (a função seria “levar o aluno a se identificar enquanto sujeito social e a entender a realidade na qual vive”); informação/conhecimento (“informar ao aluno conhecimentos sobre o passado e presente”); cidadania/socialização (“formadora das bases morais e sociais do relacionamento social”); relação passado/presente (“levar o aluno a identificar e

a dialogar com as transformações através do tempo”; conhecer o meio/natureza (“conhecer os elementos da natureza, localizar-se no espaço”). (OLIVEIRA, 2006, p. 84)

Oliveira aponta possíveis explicações para essa diversidade: a falta de definição para o assunto, ou seja, as professoras não sabem por que ou para que devem ensinar História para essa faixa etária e, principalmente, as mudanças pelas quais passou o ensino de História nas últimas décadas. Segundo a autora:

[...] se perdeu a objetividade para esta área do ensino, no próprio processo de busca de uma nova identidade constituíram-se novas características, novas abordagens, novos caminhos que vêm redirecionando ou, pelo menos, tentando redirecionar o trabalho com o ensino/aprendizagem de História nas séries iniciais. (OLIVEIRA, 2006, p. 85)

O objetivo do estudo de Oliveira era compreender como a escola atua na modificação dos saberes prévios dos alunos, no que concerne à História. Ela verificou que o ensino, a partir da história de vida do aluno, é realizado sem uma preocupação realmente histórica, de modo que os documentos familiares não são tratados como fontes, e o trabalho fica restrito ao compartilhamento de memórias. E, como lembra Le Goff (2003), passado e memória não são História, apesar de serem a matéria-prima desta.

Sobre essa questão, Oliveira (2006) ressalta o equívoco que tem sido frequente, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de substituir o ensino de História pela memória. Embora a memória dos mais velhos, avós, pais, antepassados, seja uma fonte interessante de informações sobre o passado, ela não deveria ser usada como único meio de conhecimento. Não especialistas da área acreditam estar realizando um ensino menos tradicional apenas por tratarem de pessoas comuns e não de grandes personagens. No entanto, o problema é que

Essas falas, geralmente, reproduzem um passado idealizado. A memória é aí utilizada sem nenhuma criticidade, e outras questões sobre as quais os profissionais, já há bastante tempo, vêm refletindo e discutindo. Não se questiona sobre os papéis do entrevistador e do entrevistado, das intervenções de quem pergunta, como pergunta, em que condições pergunta, da mesma forma, da imagem que o entrevistado quer passar de si e outras inúmeras problemáticas que permeiam as técnicas de pesquisa.

É preciso ter em mente que os depoimentos não substituem a pesquisa histórica nem o conhecimento por ela produzido. (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Oliveira (2006), e mais tarde Coelho (2009), aponta que o livro didático é a única fonte utilizada em sala de aula, mesmo quando outros materiais estão disponibilizados. As dificuldades apresentadas pelas professoras não seriam explicadas apenas pela falta de conhecimento sobre os conteúdos em si, mas sobretudo pela concepção que têm sobre o que é aprender e como as crianças aprendem. O desconhecimento da metodologia histórica poderia explicar a abordagem da História como algo dado, acabado, ao invés de ser vista como resultante de uma construção humana.

Em relação à questão central, a pesquisadora afirma que a vinculação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o conhecimento pronto que as professoras trazem dos livros didáticos se dá de forma muito tênue, pois apesar de serem escutados no início da conversa, não são retomados, e não há assim uma “sistematização dialogada” (OLIVEIRA, 2006, p. 244).

Coelho (2009) em sua tese *Usos dos livros didáticos de História: entre táticas e prescrições* constata uma solidão, a seu ver, preocupante, vivida pelas professoras no enfrentamento das dificuldades de “escolarização” do conhecimento histórico. Essas dificuldades viriam do desafio de serem responsáveis pelo ensino de uma disciplina que não dominam e sobre a qual possuem questões e dúvidas não respondidas e, ainda assim, sentirem que necessitam realizar mudanças em suas práticas.

Algumas constatações oriundas dessa pesquisa são interessantes, por mostrarem que as dificuldades sentidas pelas professoras podem se transformar em rejeição à disciplina. Para as doze professoras participantes, Matemática aparece como disciplina preferida, enquanto História e Português ficam nas últimas posições.

Abud (2012) afirma que a presença da disciplina História no currículo dos anos iniciais da escolarização é “o pilar fundamental no qual se apoia a iniciação do desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social” (ABUD, 2012, p. 560) utilizado como base para o conhecimento a ser desenvolvido com maior aprofundamento ao longo da trajetória escolar.

No entanto, como identificou Petrucci (1996), em sua tese de doutorado *A prática pedagógica do professor da 4ª série do 1º grau em relação à proposta curricular de História*, após pesquisar as relações entre as orientações pedagógicas oficiais e a prática de sala de aula, os professores apresentam em sua maioria conhecimento escasso dos fundamentos historiográficos e pedagógicos que alicerçam as Propostas Curriculares, se afastando, na prática, de sua realização.

No campo de reflexões sobre os saberes docentes, Miranda (2004), em sua tese de doutorado *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*, também verificou esse “não-saber”, em relação à natureza do conhecimento histórico e seus procedimentos metodológicos. Reitera a percepção de que, para muitos professores polivalentes, o discurso hegemônico que prioriza o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas é forte o suficiente para ser utilizado como justificativa para deslocar a reflexão acerca da História para segundo plano.

A pesquisadora conclui que a História ensinada nas séries iniciais reveste-se, essencialmente, de aspectos relativos à memória e afirma, de modo análogo a outros estudos, que o tipo de recorte e informação recebida durante a vida pré-profissional dos docentes influenciou fortemente seus conhecimentos e postura frente ao saber histórico.

Outro estudo que chegou a resultado semelhante, em relação à precariedade dos saberes docentes sobre o conhecimento histórico, é o de Sanches (2009) que investigou quais saberes os professores que ensinam História nos anos iniciais detêm sobre os fundamentos teóricos e metodológicos específicos dessa disciplina e como estes se apresentam na prática pedagógica.

Para Sanches, uma vez que é responsabilidade do professor conduzir o aluno no processo de construção do conhecimento, saber como ele é produzido, qual o seu estatuto teórico epistemológico e qual sua função prática na formação do aluno deveria ser pressuposto básico.

Sanches (2009) se pergunta de que maneira pedagogos mobilizam seus saberes na construção do conhecimento histórico. Conclui que, apesar dos professores pesquisados se empenharem em proporcionar aulas de qualidade,

infelizmente poucos resultados são obtidos efetivamente, e suas aulas permanecem apoiadas no conhecimento de “senso comum, enciclopédico e livresco” (SANCHES, 2009, p. 89).

Quando se considera as várias atribuições do professor dos anos iniciais, essa exigência de Sanches de que ele tenha necessariamente que conhecer o estatuto teórico epistemológico das disciplinas que ministra pode ser considerada desmedida, pois parece ingênuo crer que o pedagogo se apropriaria de tais conhecimentos de áreas tão diversas quanto matemática, história, geografia ou ciências apenas durante sua formação inicial.

Ademais, a formação de professores especialistas e generalistas não pode ser comparada em uma mesma lógica, em relação a possuir ou não determinados saberes, pois o trabalho com crianças é diferente do trabalho com adolescentes ou pré-adolescentes.

Moura (2005), Souza (2009) e Nascimento (2010) em pesquisas correlatas identificam as mesmas carências já apontadas por outros autores, em relação ao ensino de História nos anos iniciais. E esse quadro evidencia aspectos preocupantes, pois muitas horas vêm sendo dispendidas com um ensino que pouco tem colaborado para que as crianças desenvolvam um pensamento histórico, ou seja, um pensar metódico e crítico acerca do passado (LAVILLE, 2005, p. 35)

Ao analisar as limitações impostas ao ensino de História nos anos iniciais, Abud (2012) afirma que:

Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em história como formadora da consciência crítica, a disciplina [...] não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, porque seria uma “informação concreta”. (ABUD, 2012, p. 558)

Cabe ressaltar que, muitas vezes, os professores especialistas também têm uma prática voltada apenas à transmissão de conhecimentos relativos a fatos e acontecimentos, deixando de considerar a possibilidade dos alunos trabalharem com conceitos abstratos, mesmo nos anos finais do ensino fundamental.

Essas interpretações equivocadas, predominantes até meados dos anos 1970 (OLIVEIRA e CAIMI, 2014), estavam apoiadas nos estudos de Jean Piaget sobre o processo de construção do conhecimento. Petrucci (1996), ao estudar o pensamento de Piaget e relacioná-lo ao ensino de História, afirma que:

Anteriormente ao estágio operatório, o pensamento não reversível das crianças implica em dificuldades, tanto em compreender a ordem de sucessão de eventos, como de projetar-se no passado e no futuro. Só a reversibilidade do pensamento, característica do período operatório, em comparação com o pré-operatório, permitirá ao sujeito retroceder no tempo e reconstruir, com compreensão, eventos passados. [...] Neste estágio começa a ser possível ao aluno, em processo de construção dos conhecimentos históricos, tornar reversível, através do pensamento, aquilo que é irreversível, ou seja, a ordem de sucessão de fatos no tempo. Se a História não retrocede, a criança começa a perceber que o pensamento pode fazê-lo (PETRUCI, 1996, p. 71-72).

Oliveira e Caimi (2014) concordam que a História se baseia em altos níveis de pensamento abstrato e formal, no entanto, apontam que esse tipo de pensamento requer um início e um desenvolvimento. Desse modo, não surgem espontaneamente de um ano para o outro, sendo necessário considerar o seu caráter processual.

A crença na importância do ensino de história desde os primeiros anos de escolarização como auxílio à “leitura do mundo” – emprestando a expressão de Paulo Freire - permite concordar com Menezes e Silva (2007) que

é possível e necessário trabalhar História com alunos das séries iniciais, na compreensão de que eles são capazes de questionar, de pesquisar, de relacionar, de temporalizar, de conceituar, respeitadas as experiências e o acervo dos conhecimentos pertinentes à faixa etária a que pertencem. (MENEZES; SILVA, 2007, p. 225)

No entanto, para que ocorram mudanças nesta realidade, parece necessário realizar um processo contínuo de formação docente. Para além da constatação daquilo que falta, é preciso investir e oportunizar aos professores não especialistas o acesso e o posterior desenvolvimento de novos significados para o ensino de História.

Alves (2008), ao pesquisar os impactos do Projeto Veredas (formação superior oferecida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais) na formação docente e na (re)constituição dos saberes e práticas do ensino de História nos anos

iniciais do ensino fundamental, conclui que ele teve impacto positivo, uma vez que possibilitou uma ampliação e revisão de conceitos e concepções acerca da História, provocando mudanças na prática de ensino diretamente relacionadas aos novos saberes construídos.

Outro aspecto relevante, verificado pela pesquisadora, se refere à aquisição do “gosto pela História” por parte das professoras cursistas, o que oferece condições para que elas consigam dar passos ainda maiores. Formações como essa podem auxiliar o docente a repensar suas práticas e a reavaliar suas concepções a respeito da História e de seu ensino.

Os estudos acerca do ensino de História nas séries iniciais têm mostrado que há lacunas, no que concerne aos saberes dos professores, em relação à natureza do conhecimento histórico e de seus pressupostos metodológicos, o que tem determinado consequências no ensino e na aprendizagem da disciplina.

Esta pesquisa tem o intuito não só de analisar se as mesmas ausências ocorrem na realidade da unidade escolar em estudo, mas também de propor caminhos, buscando contribuir na formação dos professores e colaborar para uma diferente maneira de compreender a História.

1.2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A História como disciplina escolar autônoma surge na França, no final do século XIX, tendo relação com o processo de laicização da sociedade e da formação das nações modernas. É, sobretudo, com o positivismo que a História adquire status de ciência, assumindo a função de inculcar valores cívicos nos cidadãos. Nessa perspectiva, o progresso da humanidade é exaltado, a crença na reconstituição do passado “tal como aconteceu” assim como seu conhecimento a partir de documentos, principalmente, escritos, são entendidos como tarefa do historiador.

O ensino de História segue o mesmo caminho de sua ciência de referência. Mesmo sem estar sistematizado, ele já estava presente nas escolas elementares e primárias, ainda no início do século XIX. Como a principal preocupação da escola elementar no Brasil que se tornou independente era

ensinar as primeiras letras, também a História era vista como instrumento para essa finalidade. Os planos de estudos propostos em 1827 sugeriam o uso da Constituição do Império e da História do Brasil no ensino da leitura. Nesse momento, a História servia

[...] para que aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de história voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX (BITTENCOURT, 2011, p. 61).

No Brasil, a inserção da disciplina no contexto escolar esteve envolvida nas disputas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, assim como na França. A História ensinada desde os primeiros anos do Estado Nacional tem sido terreno de disputas entre grupos que lutam pelo poder, como demonstram vários estudos, notadamente após a década de 1980, que procuram denunciar o caráter ideológico da disciplina. Fonseca e Silva (2010) apontam a existência, apenas no período entre 1841 e 1951, de dezoito programas de ensino voltados às reformas curriculares no ensino de História, o que demonstra a importância dada à organização do conhecimento histórico escolar pelo Estado.

Por influência do pensamento liberal francês, em 1838, ocorre a inserção dos estudos históricos no currículo do Colégio Dom Pedro II. Considerado referência, seus programas inspiraram o currículo dos demais colégios do país. Livros franceses eram traduzidos e a Europa tida como civilização modelo. Predominava a História Geral como referência e a História do Brasil, sem uma organização específica, se limitava à biografia de grandes nomes da política nacional, além de datas e relatos de batalhas (NADAI, 1993).

Após a Proclamação da República, a aproximação da História ensinada com a História da Europa acentuou-se ainda mais. Desde o modelo quadripartite francês (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) aos grandes marcos, passando pela importância dada à cronologia política, a História trabalhada era eurocêntrica.

O cidadão desejado pela república era aquele que compreendesse o papel de cada indivíduo em uma sociedade que ainda mantinha privilégios, de modo que

os grandes feitos da elite fossem exaltados, uma vez seus membros saberiam levar a nação pelos caminhos da modernização e do progresso. O progresso que se almejava, evidentemente, era pautado nos moldes europeus.

A História do Brasil se iniciava apenas em 1500, pois o país era entendido como resultado de ações de Portugal e de sua expansão:

[...] a história do Brasil se iniciou quando os ibéricos se lançaram ao mar, chegaram às novas terras e plantaram as sementes da civilização cristã. Nesse momento, os nativos passaram a sofrer o processo histórico, como o elemento passivo, somente um complemento do real sujeito da história, o conquistador (ABUD, 1992-93, p.146).

A partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começam a, sistematicamente, incluir a história nacional em seus programas, sempre com a preocupação da “constituição da nacionalidade e a formação da nação” (NADAI, 1993, p.147). À História cabia despertar e reafirmar o nacionalismo, na busca por uma identidade una, que pudesse abarcar todos os grupos, criando a imagem de uma sociedade sem conflitos.

A influência do positivismo se fez presente na própria concepção de História que se instaurou no Brasil e que perdura em grande parte das salas de aula, mesmo após as transformações pelas quais passou o ensino da disciplina (ao menos no meio acadêmico). A História era entendida como o próprio passado em si e não uma construção, uma representação. De maneira geral,

A periodização empregada obedeceu a uma cronologia eminentemente política e marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares. Identifica-se, assim, tempo histórico à cronologia. Rupturas, descontinuidades inexistem. Somente regularidades e sucessões. A mudança é determinada em uma única instância, o político, e há um encadeamento de ações que se explicam sucessivamente. Passa-se também a ideia de que o movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente – o indivíduo. (NADAI, 1993, p. 151)

Os apelos por mudanças surgiram ainda no início do século XX, em particular após a difusão das ideias escolanovistas e também como reflexo das experiências de escolas anarquistas em várias cidades. Havia críticas em relação à aprendizagem pela memorização mecânica, utilizada como estratégia pedagógica, principalmente no modelo “perguntas e respostas” baseado no catecismo. Ideias que tinham raízes no pensamento, por exemplo, de

Montessori, afirmavam a necessidade de maior envolvimento e participação dos alunos na própria aprendizagem.

O uso da memorização no ensino de História, segundo Bittencourt (2011), necessita de uma melhor explicação, a começar por uma distinção entre a memorização mecânica e a memorização consciente. A memorização mecânica, que sofre críticas desde o final do século XIX, seria aquela do “saber de cor”, da repetição pura e simples e não o desenvolvimento da memorização em si. A capacidade de memorizar acontecimentos, segundo a pesquisadora, é essencial na História, pois os fatos são utilizados como referências no tempo e no espaço, estabelecendo-se, com base neles, outras relações de aprendizado.

Bittencourt também situa o método de memorização historicamente, para com isso evitar análises anacrônicas. O método surge em um período em que havia uma tradição de comunicação oral muito forte, uma vez que apenas uma minoria tinha acesso às letras. Histórias eram, sobretudo, narradas, fossem nas igrejas, nas festas religiosas ou mesmo nas noites em que eram repetidas para que as crianças dormissem. Nesse sentido, afirma que

A instituição escolar nasceu para propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas nem afastar-se delas. Os métodos criados pela escola foram obrigados a submeter-se a mecanismos já existentes para imporem o saber que ela pretendia disseminar (BITTENCOURT, 2011, p.72).

Desse modo, o que incomoda há mais de um século não é a memorização em si, mas o seu uso único e exclusivo como base para o ensino de História. A visão de aprendizagem histórica como sendo um acúmulo quantitativo de informações levou gerações de alunos à sensação de não ter aprendido “nada”, pois ao final dos estudos pouco restou do conhecimento trabalhado nas aulas de História.

A manutenção de uma memória histórica nacional e patriótica, com apelo aos grandes heróis, baseada na repetição foi consolidada nos anos 1930 com a criação do Ministério da Educação, que passou a centralizar e estabelecer normas mais rígidas em relação aos conteúdos escolares. A História do Brasil

se torna obrigatória, integrando os programas dos exames de admissão nos cursos ginasiais.

No entanto, a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, deu início à formação de professores para o ensino secundário, o que colaborou para que a História pudesse ter um tratamento diferenciado, ainda que de alcance restrito. Houve contribuições de cientistas, principalmente franceses, que se preocuparam em delimitar os métodos e objetos da História.

As influências mais marcantes decorreram de três vertentes: em História da Civilização, a francesa da Escola dos Annales; em História do Brasil, representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (de cunho conservador); em História da América, o historiador estadunidense Paul Vanorden Shaw com uma visão menos dogmática e mais interdisciplinar (NADAI, 1993). Essa formação, segundo Nadai, “ecclética”, “conduziu para a compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História, e por conseguinte, do seu ensino” (NADAI, 1993, p. 155).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a consolidação das modificações sociais determinadas por ela, como a acelerada urbanização e industrialização, principalmente nos anos 1950, houve uma maior difusão do papel formador-crítico da disciplina, com grande influência no ensino secundário, uma vez que parte expressiva dos professores era proveniente dos cursos de licenciatura já estruturados.

Podem ser observados avanços em relação à percepção da função da História, não apenas como memorialista, mas como instrumento para compreensão social. Entretanto, as fontes escritas ainda eram tidas como hierarquicamente superiores às demais e subsistia a ideia de que era possível reconstituir fielmente o passado, numa perspectiva de História “neutra” sem relação com o sujeito que a produzia.

Os anos 1960 assistiram a um aprofundamento maior das críticas ao ensino de História, registrando-se iniciativas de experimentação com ênfase na interdisciplinaridade e na inclusão do aluno como corresponsável nos processos de ensino e aprendizagem. Nadai (1993) aponta o período como

sendo o de inauguração de um ensino em que se buscava levar os alunos a “pensar historicamente”, numa perspectiva de conteúdo e método interligados.

O golpe militar de 1964 freou esse movimento de mudanças. No ensino fundamental, História e Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, perdendo assim, sua autonomia. Escolas foram fechadas, principalmente as que buscavam uma renovação no ensino. A História, novamente, tornou-se palco de disputas. O Estado Militar que se instaurou buscava a formação de cidadãos dóceis, disciplinados e ordeiros.

Contraditoriamente, apesar da censura, há uma ampliação no objeto de estudo dos pesquisadores. Além de uma abordagem marxista, incorporaram-se temas ligados à classe trabalhadora, às minorias excluídas, tais como mulheres, prostitutas, homossexuais, entre outros. Infelizmente, essa renovação ficou restrita à academia.

Os anos 1970 são marcados pela ênfase nos aspectos técnicos da educação fortemente vinculados às propostas de mudanças metodológicas. Os conteúdos históricos eram simplificados e resumidos, pois o importante era mudar as técnicas de ensino. Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, novas propostas curriculares foram elaboradas, na segunda metade da década de 1980.

Essas reformulações curriculares buscavam um atendimento às camadas populares de forma mais efetiva e, embora houvesse um consenso em relação à relevância dos conteúdos trabalhados na escola, havia divergências sobre quais conteúdos deveriam prevalecer.

Bittencourt (2011) aponta a existência de dois grupos, nesse momento: os defensores da chamada “educação das elites”, que acreditavam que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das escolas elitizadas, pois, uma vez de posse deles, os grupos populares poderiam se inserir no sistema vigente e assim transformar as relações sociais; e os que defendiam uma “educação popular”, com base nas ideias de Paulo Freire, para quem a escola não podia se ater à transmissão de conteúdos que eram valorizados por grupos dominantes, sem que houvesse significância para os grupos populares. Esse

debate ainda existe e tem contribuído para enriquecer a elaboração dos currículos mais recentes.

A década de 1980 foi marcada por várias discussões, não só em relação aos conteúdos, mas também sobre as novas concepções de educação que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino.

O período foi, portanto, marcado por debates acerca da retomada da História como espaço para um ensino crítico, procurando compreender o aluno como sujeito histórico, produtor de conhecimentos.

Um marco importante na educação brasileira e, em particular, no ensino de História nos níveis fundamental e médio foi a elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, baseados em pressupostos da psicologia da aprendizagem. Eles separaram definitivamente a História e a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, após décadas de críticas à sua fusão, pondo fim aos Estudos Sociais. Segundo Cabrini et al (2008),

A ideia fundamental neles presente é, segundo expressam, integrar o ensino ao cotidiano do aluno, objetivando a educação para a cidadania, colocando a escola em consonância com as demandas atuais da sociedade. A tônica marcante é investir na perspectiva de uma mudança de mentalidade quanto ao ensino-aprendizagem. Os PCN expressam, sobretudo, as reflexões no campo da produção do conhecimento em geral e das diversas áreas do conhecimento, assim como dos estudos pedagógicos. Traduzem propostas de redefinição de princípios, objetivos, conceitos, conteúdos e métodos, como repensar noções de tempo, espaço, memória e história. (CABRINI et al, 2008 p. 14)

Acompanhando o movimento acadêmico e político, os PCN reforçaram “o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia” (FONSECA e SILVA, 2010, p. 18). Propondo o estudo por eixos temáticos, buscava uma resposta à cronologia linear, tão criticada nos debates dos anos 1980.

Apesar dos limites e das muitas críticas que os PCN receberam por parte dos representantes das universidades, particularmente pelos professores e pesquisadores da Associação Nacional de História (ANPUH), eles representaram um avanço inegável em relação às concepções “tradicionais” de

História. O documento procura ultrapassar a ideia de que a História é baseada nos feitos dos heróis e grandes personagens, introduzindo noções e conceitos históricos ainda nas séries iniciais, optando pela perspectiva da história sociocultural. Há também propostas de novos olhares para a avaliação, buscando um trabalho menos expositivo e mais participativo, e a aprendizagem é entendida como um processo e não um produto a ser medido em uma prova.

Como lembram Fonseca e Silva (2010), a despeito da força que contém os currículos prescritos, os professores tem alguma autonomia frente às diretrizes do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação. Um exemplo dessa resistência do professorado pode ser observado na efetivação apenas parcial da proposta do uso da História Temática nas salas de aula. Vista por muitos como inovação difícil de ser incorporada à prática pedagógica do ensino fundamental, por conta do deslocamento temporal necessário, não foi trabalhada por esses professores, que mantiveram a perspectiva cronológica tradicional. No entanto, segundo Cabrini et al (2008):

Aqueles docentes que iniciaram trabalhos na linha proposta [com eixos temáticos] e perceberam as possibilidades de sua atuação confessam ter realizado um processo de mudança irreversível; no dizer de quase todos que socializaram suas experiências de sala de aula, depois de se trabalhar segundo os novos princípios propostos, não há como retornar ao antigo método. (CABRINI et al. 2008, p. 9)

O ensino de História no Brasil passou por transformações ao longo do tempo e, embora muitas das inovações presentes nos debates e na produção acadêmica infelizmente ainda não tenham chegado à grande parte das aulas de História ministradas no país, é possível delinear algumas tendências que, explicitadas, podem colaborar para que os professores responsáveis pelo ensino de História, sendo especialistas ou não, possam refletir sobre suas concepções e reconstruir suas práticas.

1.3 OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Um dos desafios do historiador é adequar o conhecimento histórico aos diversos ambientes educacionais, como a sala de aula ou os museus, por exemplo. No entanto, quando se fala em “adequação”, é necessário ter em

mente que os objetivos das disciplinas acadêmicas e escolares são diferentes. Como define Bittencourt:

A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive. (BITTENCOURT, 2011, p. 47)

Dessa forma, o ensino de História no ensino fundamental não pode ser reduzido a uma mera transposição do conhecimento científico vulgarizado, adaptado para melhor compreensão dos estudantes. Nesse sentido, Chervel (1990) afirma a autonomia da disciplina escolar, entendendo a escola como lugar de produção de um saber próprio. Segundo o autor, não se justifica uma hierarquização de saberes que delega à escola apenas o papel de reproduzir o conhecimento produzido externamente.

Com o fim dos Estudos Sociais e as propostas curriculares implementadas na década de 1990, a História é recolocada como campo de conhecimento escolar com objeto e método próprios nos anos iniciais do Ensino Fundamental (DUTRA, 2005, p. 785). Sua importância na formação da criança é, portanto, reafirmada.

Constitui-se, nas décadas seguintes, um campo específico de estudo com a ampliação dos estudos e pesquisas sobre o tema (RICCI, 2011, p. 35). Como nos demais níveis de ensino, aponta-se a necessidade de ensinar História “a partir da maneira como ela é produzida” (DUTRA, 2005, p. 786), permitindo assim o desenvolvimento de uma postura diferente frente ao conhecimento histórico, não mais visto como algo pronto, mas como um saber em constante transformação, fruto de uma construção social.

O saber histórico escolar tem suas especificidades e não se pretende transformar as crianças em historiadores. Todavia, é importante que os alunos compreendam de que maneira o conhecimento histórico é construído, para que não se tornem apenas receptores de informações, mas possam fazer uso desses procedimentos para a produção do seu conhecimento. Para Gil e Almeida (2012):

Ensinar História nos anos iniciais é contribuir para que as crianças reflitam sobre o seu tempo e o tempo de sujeitos de outras épocas e lugares; é oportunizar a percepção de que o conhecimento e a vida prática estão relacionados na medida em que as aulas abordam questões sociais do entorno dos alunos. Assim, a aula de História é lugar para construir hipóteses, suposições, e discutir modos como outras sociedades resolveram os desafios de seu tempo. (GIL e ALMEIDA, 2012 p. 27)

As possibilidades de compreensão das crianças do saber histórico tem sido objeto de discussão de pesquisadores nos últimos anos. Dutra (2005) afirma que há três posicionamentos em relação a esse tema:

[...] por um lado, há aqueles que acreditam que a aprendizagem da História só é possível em indivíduos cognitivamente maduros e culturalmente experientes; de outro, há aqueles que acreditam que a complexidade envolvida no pensamento histórico não deve impedir as crianças de sua iniciação ao pensamento histórico e, ainda, há aqueles que apontam para a importância dos métodos e concepções utilizados, pelos professores, no desenvolvimento da aprendizagem histórica. (DUTRA, 2005, p. 786)

Com base nesses autores, acreditamos que as crianças podem pensar historicamente, mesmo reconhecendo que seja preciso fazer adequações nos processos de ensino. O fato da capacidade de abstração das crianças ainda estar em desenvolvimento não impede que elas sejam iniciadas nesse tipo de pensamento. Sobre a especificidade do ensino de História para os anos iniciais, Oliveira (2011) afirma a necessidade de que os temas em estudo sejam significativos para o aluno e, além disso, que:

O trabalho com o conhecimento histórico envolvendo crianças deve considerar a curiosidade infantil. Essa curiosidade, mola propulsora que leva a criança a indagar e a buscar explicações para a realidade em que vive, não está limitada a tempos e a espaços específicos. A necessidade de significância conduz-nos a inferir que a criança vive esse processo de conhecimento do outro, esteja esse outro em qualquer lugar ou tempo, considerando sempre, ou buscando sempre, o que confere significado à nossa existência. Talvez seja por esse motivo que a criança tem tanta necessidade de entender aspectos da vida cotidiana dos homens que viveram em diferentes tempos e lugares. (OLIVEIRA, 2011, p. 63)

A curiosidade, tão comum entre crianças, gera questionamentos que, se bem utilizados, podem auxiliá-las a ver sentido no estudo do passado, porque entendido nas suas relações com o presente. As contribuições do estudo da História na formação do homem e na ampliação do entendimento crítico do mundo levam a insistir na importância de iniciar o trabalho com seus conceitos e procedimentos ainda nos primeiros anos do ensino fundamental.

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. (BRASIL, 2000, p. 35)

O trabalho com esses conceitos propicia oportunidades adequadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais no estudante, para a leitura e compreensão das ações humanas, do passado e do presente, auxiliando-o a “desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social [...]” (BRASIL, 2000, p. 39).

Desse modo, a importância do ensino de História para a construção de identidades permanece, não apenas em relação à “identidade nacional”, como difundido no final do século XIX. Essa contribuição está ligada à formação da cidadania, em especial do cidadão político, daí estar tão presente, entre os professores, a ideia de “cidadão crítico e consciente” como finalidade para o ensino de História.

Bittencourt (2011) ainda afirma que, além da formação política, existe outra finalidade importante, a da formação intelectual.

A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado (BITTENCOURT, 2011, p. 122).

No entanto, essa clareza a respeito das finalidades do ensino de História não se evidencia, de forma geral, na prática pedagógica dos professores do ensino

fundamental o que determina a necessidade de revisão nos processos de formação de professores no Brasil.

Responsabilizar os professores pelas deficiências do ensino, em especial pela falta de conhecimento aprofundado em História, e acreditar que têm a obrigação de se atualizar, buscando esses saberes, corresponde a desconsiderar a realidade da maioria dos cursos de formação de professores. Além disso, significa não reconhecer o esforço que muitos deles fazem para, naquilo que conhecem e de que dispõem, planejar e ministrar aulas de qualidade. Como considera Cabrini et al (2008):

Hoje, parece-nos que o professor é apontado como o grande responsável pelas mazelas e deficiências do e no ensino. Senso comum alimentado pela mídia, isso desfoca a atenção do problema maior, que é o sistema de ensino como um todo, e que explica a frágil e inconsistente formação do educador. As péssimas condições de trabalho têm em sua base o grande desinteresse da sociedade pela educação, embora o discurso seja constantemente outro. (CABRINI et al, 2008 p. 10-11)

Outro ponto importante a ser considerado é que, nas escolas públicas de ensino fundamental, em geral, há um grande número de alunos por sala que apresentam dificuldades de leitura, de interpretação de textos, escrita e argumentação, o que representa mais um desafio para o educador. As dificuldades de aprendizagem dos alunos, muitas vezes, são mais profundas, e levam os professores a se preocupar mais com o desenvolvimento de habilidades e competências não especificamente históricas, relegando a segundo plano as questões do pensamento histórico.

E, além das dificuldades impostas aos professores pelo seu processo de formação profissional, muitas vezes deficitário, e pela realidade escolar, com outras tantas intercorrências, se acrescentam a suas responsabilidades as alterações curriculares determinadas por novos textos legais que, nem sempre vêm acompanhados das necessárias orientações e propostas pedagógicas.

Desde a LDB (1996), o ensino da História do Brasil, como componente curricular do ensino fundamental, deve incluir “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB).” De acordo com a Lei nº 11.645/2008, o currículo oficial da rede de ensino também deve trabalhar

obrigatoriamente com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A inclusão desses conteúdos

possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 114)

Diante de tão diversificadas exigências e recomendações para o trabalho escolar no ensino fundamental em História, parece mesmo necessário realizar processos de formação continuada para esses professores, não apenas por uma questão de atualização de conhecimentos em relação aos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos, mas principalmente para garantir processos de reflexão sobre as concepções de História e as práticas pedagógicas a serem adotadas.

1.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: A MATRIZ CURRICULAR

As reformulações curriculares ocorridas no Brasil durante a década de 1990 não foram um fenômeno isolado. Esse processo também pode ser observado em outros países, em um contexto político internacional em que propostas de nacionalização de currículos foram entendidas como necessárias para o desenvolvimento econômico, orientadas por uma lógica neoliberal. Segundo Bittencourt (2011):

Como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais. (BITTENCOURT, 2011, p. 103)

A elaboração da Matriz Curricular da Rede Municipal de São José dos Campos insere-se também nesse processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é utilizada como justificativa para a produção do documento e os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontados como referência para a composição da orientação curricular. A Matriz Curricular foi

implementada, oficialmente, em fevereiro de 2013 e contou com a cooperação da UNESCO, em seu processo de organização.

Este documento afirma que o período anterior à sua elaboração foi marcado por discussões acerca das concepções de currículo, seus elementos e implicações para a prática pedagógica. E que ele foi construído com a ampla participação dos educadores, que ocorreu na forma de “reuniões, oficinas técnicas, análise de documentos da REM (Rede de Ensino Municipal), elaboração e leitura de pareceres e diagnósticos”, num processo que culminou com a realização do Fórum de Educação: “Refletindo sobre o currículo”, realizado em março de 2012 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 13).

A matriz curricular tem a função de orientar o planejamento das práticas docentes, garantindo a autonomia dos educadores, porém “sem colocar em risco a formação dos alunos”. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 14). Assim como o PCN, seu referencial teórico são os pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana e o sócio-interacionismo de Vygotsky. Cada caderno é organizado a partir de elementos apontados como estruturantes: perspectiva teórica e metodológica, objetivos gerais da área, eixo ou temas que organizam os saberes da área, expectativas de aprendizagem e avaliação.

Em História, o redator do documento afirma que ele é resultado de um processo coletivo de discussão, realizado em cinco oficinas, que envolveu dois grupos de professores: um, dos anos iniciais (polivalente); e outro, constituído pelos dos anos finais (especialistas). O primeiro grupo,

[...] foi composto por professoras com larga experiência junto a alunos do 1º ao 5º ano e com formação superior sobretudo em Pedagogia. Nesse grupo predominou a discussão sobre o processo de alfabetização e letramento, sobre as questões relativas a formação da identidade e dos valores fundamentais da cidadania, e sobre os temas ligados à história de vida e suas relações com as histórias do lugar, da cidade e do país. O olhar do grupo esteve voltado, em especial, às particularidades do processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, às questões relacionadas ao processo de socialização e inserção em grupos sociais mais amplos que o círculo familiar. As questões colocadas ao ensino da História levantaram indagações sobre sua contribuição para o processo de desenvolvimento das identidades, das referências sociais e de como inserir os alunos numa história que os torne herdeiros de um legado social, de uma memória social, fundamental para a noção de cidadania. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 27)

A leitura do documento não deixa claro se esses tópicos de discussão tiveram origem nas demandas do grupo, ou se foram indicados pelos formadores para que os professores discutissem. Mais adiante no mesmo texto, ao tratar das “novas” perspectivas para o ensino de História, todos esses elementos são mencionados como “critérios que devem preponderar na seleção e na organização dos conteúdos da História a ser ensinada” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 33).

O fato dos dois grupos de professores terem trabalhado separados, sem que pudessem pensar sobre o ensino de História nos dois ciclos de um mesmo nível de ensino, trocando experiências e refletindo acerca do tema, demonstra, na prática, o reduzido diálogo entre os anos iniciais e os anos finais do fundamental, reforçado pela forma de organização dos encontros. Tanto pedagogos como especialistas possuem saberes e conhecimentos que, se partilhados, certamente auxiliariam no debate acerca do ensino de História.

Apesar de apontar que um dos principais desafios atuais do ensino de História é “a construção de uma via que permita superar os impasses gerados entre o ensino escolar tradicional de história e a implantação de propostas renovadoras com base temática ou por eixos temáticos” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 29), o documento não indica nenhum caminho nesse sentido. Afirma que houve, por parte dos professores da Rede Municipal, uma ruptura com o ensino tradicional e que a proposta contida no documento “não mantém a forma tradicional, mas também não opta pela inovação por eixos temáticos”, sendo “híbrida”.

Não é o que se constata ao analisar o Plano Curricular, por exemplo, do 5º ano. Não estamos afirmando que o currículo se limita ao rol de conteúdos, no entanto, percebemos uma falta de coerência entre o que o documento aponta, como sendo a concepção de História da rede Municipal, e aquilo que é indicado como conteúdo mínimo necessário para os anos iniciais do ensino fundamental.

O eixo do 5º ano é “História do Brasil: sujeitos, memórias e cidadania” e os temas propostos, por bimestre, são: “encontros e desencontros”, “colônia de exploração”, “Independência e Império” e, finalmente, “República e cidadania”. Os conteúdos incluem desde a chegada dos portugueses na América até o

Brasil depois da ditadura. Sua organização, cronológica, que abrange praticamente toda a História política e econômica do Brasil, é incoerente com as críticas que o documento faz ao “ensino tradicional”, onde “prevalece a preocupação com o estudo dos acontecimentos, com ênfase na história dos fatos políticos, que são organizados em sequência cronológica” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 29).

Há uma tentativa de explicação sobre as poucas mudanças encontradas no documento, quando este afirma que a perspectiva da problematização do conhecimento histórico

[...] serviu como referência [...]. Todavia, a dificuldade de aplicação da proposta de organização do ensino de História por eixos temáticos em sala de aula levou os professores a buscarem outras referências para suas aulas de História, juntando algumas práticas do ensino tradicional com as veiculadas pelos documentos curriculares e com novas propostas historiográficas e pedagógicas introduzidas pela literatura didática de História. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 30)

Praticamente não se identifica renovação, em relação ao que deveria ser estudado pelos alunos, tanto nos anos iniciais como finais. Exemplo disso é que, no sexto ano, propõe-se no primeiro bimestre o “conceito de história” e o trabalho do historiador, para logo em seguida dar início ao estudo da origem da humanidade. Segue-se então, cronologicamente, a “pré-História”, o estudo das antigas civilizações, concluindo no último bimestre com as civilizações grega e romana.

Os procedimentos de construção do conhecimento histórico só são abordados, e de forma superficial, nos anos finais, como se os alunos dos anos iniciais não precisassem ou não deversem conhecê-los. Apresenta-se também o ofício do historiador de forma teórica, sem que haja o uso desses procedimentos no ensino e aprendizagem da História. Como esclarece Ciampi (2011):

A questão da produção do conhecimento em geral e do histórico em particular é algo que precisa ser abordado pelo professor – não, porém, com algumas ‘aulas expositivas’ sobre o que é História e o ofício do historiador, mas por meio de um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que possibilitem ao aluno iniciar-se nos caminhos da produção. Nesse processo é preciso desconstruir a ideia de que História se constitua como mera organização e sistematização de fatos que o historiador localiza nos documentos e trabalhar com a

história-problema, cabendo ao historiador questionar as fontes a partir de questões colocadas pelo presente. (CIAMPI, 2011, p. 56)

Dessa forma, apesar da matriz afirmar que “a escolha por uma história centrada na organização cronológica dos eventos históricos não significa a adesão ao método de ensino tradicional, baseado na transmissão e na memorização” (p. 31), ela não traz propostas que possam viabilizar um outro tipo de ensino, principalmente para os anos iniciais. Incluir sugestões de como trabalhar os conteúdos não é tirar a autonomia do professor, pelo contrário, é possibilitar a ele refletir sobre sua prática, a partir do contato com outras concepções de ensino de História.

Com essa organização cronológica, baseada em eventos políticos e econômicos, não é possível realizar um trabalho pedagógico que utilize “a realidade socialmente vivida pelo aluno como um ponto de partida a ser problematizado” (CIAMPI, 2011, p. 55). Dessa forma, não oferece, aos alunos, oportunidades para refletir sobre o mundo que os cerca. E parece difícil, que o professor consiga, tomando como referência apenas as orientações da matriz,

Fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; [...] que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhará para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola; pois a história produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz – e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico. (CABRINI et al, 2008, p. 36).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo geral elaborar um processo de formação continuada sobre o ensino de História no ensino fundamental I, buscando caminhos para uma aprendizagem histórica mais consistente, dirigido às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I da escola municipal na qual atuam.

Considerando a inserção da pesquisadora na realidade escolar, a abordagem qualitativa mostra-se pertinente por apoiar-se no contato direto com os sujeitos da investigação, seja por meio da observação, da aplicação de questionários, da entrevista ou outros instrumentos de pesquisa, valorizando o conhecimento que se pode extrair dessas vivências compartilhadas.

Com base no que apontam Lüdke e André (1986), por meio da observação é possível investigar como o conhecimento histórico é trabalhado nas atividades de ensino e avaliação, nos procedimentos das professoras, assim como a sua percepção em relação à disciplina. Segundo as autoras, nos estudos da pesquisa qualitativa,

[...] há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13)

O pesquisador, portanto, não é apenas observador, ele interpreta os fenômenos com os quais entra em contato. Isso porque, como afirma Tozoni-Reis (2006, p. 17), nas pesquisas em educação “interessa mais desvendar os significados profundos do observado do que os imediatamente aparentes”.

Esta investigação, desenvolvida na forma de estudo de caso, foi realizada em uma escola municipal de São José dos Campos, interior de São Paulo, em

direção à compreensão de seu objeto - ensino de História no ensino fundamental I - mediada pelo olhar de duas professoras que atuam em quintos anos do ensino fundamental na escola. Lüdke e André (1986) afirmam que

Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto". Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18)

Por meio dessa parceria com as professoras, foi possível realizar os objetivos específicos propostos, que são:

- Identificar a compreensão das professoras polivalentes, em relação aos conteúdos e à metodologia do ensino de história
- Analisar a sua prática pedagógica, em relação aos objetivos e conteúdos de ensino de História;
- Propor ações de formação continuada para essas professoras, no sentido de trabalhar com as necessidades identificadas

2.1 LÓCUS DA PESQUISA

A escola onde ocorreu a pesquisa pode ser caracterizada como uma escola nova, tendo sido inaugurada há cerca de um ano, em agosto de 2013. Por conta dessa particularidade, ainda não dispõe de recursos e materiais que outras unidades da rede municipal de São José dos Campos já usufruem. Construída em parceria com o governo do Estado, é palco atualmente de uma disputa político-partidária, sendo seu espaço físico compartilhado entre a rede municipal e a rede estadual. Duas escolas funcionam no mesmo prédio, o que gera uma série de problemas relacionados à falta de espaço e conflitos de gestão.

A construção da escola foi muito desejada pela comunidade e sua inauguração foi resultado da mobilização e participação comunitária. Ela atende em torno de 600 alunos do ensino fundamental, de primeiro ao nono ano, nos períodos da

manhã e da tarde. A rede estadual recebe estudantes do ensino médio, no período da manhã, e à noite, alunos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

As circunstâncias de implantação de uma escola nova, no meio do ano letivo, geraram situações com as quais professores, estudantes e toda a comunidade escolar tiveram que lidar com criatividade. Um exemplo é a questão do livro didático. Como a distribuição pelo PNLD é feita a partir dos dados do Censo Escolar do ano anterior, a escola não os recebeu, uma vez que ela não existia quando o Censo foi feito. No ano de 2014, o problema persiste. A escola ainda não recebe verba do PDDE, contando apenas com a doação voluntária dos pais, no ato da matrícula, para a Associação Amigos da Escola. Para conseguir renda, a equipe gestora promove uma série de ações, tais como rifas, sorteios, festas, entre outros.

Com o auxílio de outras unidades escolares da mesma rede, foi possível constituir um pequeno acervo bibliográfico, proveniente de doações. Ele foi fundamental para enriquecer o trabalho dos professores em sala de aula, porém ainda é insuficiente para atender, de forma adequada, a todos os estudantes.

Apesar de haver espaço físico para Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências e Sala de Leitura, ele não pode ser utilizado especificamente para esses fins, uma vez que não há equipamentos e materiais necessários. Ainda assim, busca-se explorar esses espaços de outras formas, tais como brinquedoteca, roda de leitura, teatro de fantoches, apresentação de filmes educativos. No Laboratório de Informática, foram colocados computadores da rede estadual, mas os estudantes do município não podem utilizá-los.

Cabe ressaltar também que, ao contrário de todas as outras escolas da rede municipal, essa não conta com atendimento especializado de uma psicopedagoga, o que reduz a possibilidade de investigar mais profundamente os casos de dificuldades de aprendizagem e defasagens em geral apresentadas pelos alunos.

No tocante ao espaço físico, a Unidade Escolar possui os seguintes ambientes: 12 salas, sendo 10 utilizadas como sala de aula regular, uma para Recuperação Intensiva e uma de Multimeios (atualmente ocupada pela Equipe

Gestora da rede estadual); Sala de Professores; Secretaria; Sala de Orientação Pedagógica e HTC; Sala de Orientação Educacional; Direção; Almoxarifado; Sala de Materiais Pedagógicos; Sala de Leitura (espaço físico com pequeno acervo, porém sem um professor responsável pelo espaço); Laboratório de Ciências (espaço físico sem materiais); Laboratório de Informática (utilizado apenas pela rede estadual); Cozinha; Refeitório; Pátio; Quadra coberta; 6 banheiros (2 para estudantes; 2 para funcionários no andar superior e 2 com roupeiro para os funcionários no térreo).

O bairro em que a escola se situa é formado por um loteamento definido recentemente, com a maior parte de suas casas construídas em meio lote e ainda sem acabamento. É provável que a maior parte dos moradores desse bairro tenha baixo poder aquisitivo. Alguns deles vieram de áreas onde houve desocupação, em especial do bairro Pinheirinho, um caso que alcançou repercussão nacional na mídia devido à ação policial. Os moradores que possuem casa própria compraram os terrenos na época do lançamento do loteamento e construíram a casa posteriormente. Notícias relacionadas à existência de pontos de vendas de drogas, assim como de locais utilizados como laboratório para refino de cocaína e crack, são constantes nos periódicos locais, mencionando o bairro e o entorno da escola.

Localiza-se na região sul de São José dos Campos, considerada a mais populosa do município, com 233.536 do total de 629.921 habitantes, de acordo com o Censo 2010 do IBGE. São José dos Campos é uma cidade de médio porte, e sua zona rural ocupa quase 70% de seu território, sendo 52,36% formada por área de proteção ambiental. No entanto, a maior parte da população vive na zona urbana (97,65%). Há uma espécie de orgulho dos joseenses por morarem no principal município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e pelo fato da cidade ser considerada um polo aeronáutico e aeroespacial que abriga a Embraer, o Centro Tecnológico Aeroespacial (CTA), o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), assim como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). A economia do município está apoiada na indústria (51,16%) e nos serviços (48,64%), o que gerou em 2013 um orçamento de 1.837,50 bilhão de reais.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Neste ano letivo (2014), a escola conta com duas professoras responsáveis pelos quintos anos do ensino fundamental I. Ambas concordaram, inicialmente, em responder a um questionário fechado com dados de identificação, para coleta de informações objetivas sobre os sujeitos. Entre as questões, havia três que tinham por objetivo identificar se, durante o curso de graduação, elas frequentaram aulas de Metodologia do ensino de História (o que denotaria algum tipo de formação específica sobre o assunto) e como encaravam as diversas fontes de informações disponíveis. (Apêndice 1)

A partir desse questionário inicial foi possível obter as seguintes informações: a professora A tem 34 anos e atua como docente há 14 anos. Coursou Magistério, graduou-se em Pedagogia e especializou-se em Psicopedagogia. Trabalha para a Secretaria Municipal de Educação desde 2010, inicialmente como contratada, tendo sido efetivada em 2013. Atualmente, leciona também na rede municipal de educação da cidade de Jacareí, onde mora.

A professora B tem 29 anos e leciona há 2 anos e meio. Fez ensino técnico em Administração e depois escolheu graduar-se em Pedagogia. Atua na Rede Municipal de Educação desde 2009, primeiramente como estagiária, tendo sido professora eventual e também contratada. Efetivou-se em 2014.

De forma resumida, estas informações estão organizadas no Quadro 1:

Quadro 1: Dados das professoras

| Professora | A | B |
|----------------------|----------------|---------------|
| Idade | 34 anos | 29 anos |
| Tempo de docência | 14 anos | 2 anos e meio |
| Graduação | Pedagogia | Pedagogia |
| Especialização | Psicopedagogia | - |
| Rede municipal desde | 2010 | 2009 |

O perfil dessas professoras coincide com o da maioria das professoras de 5º ano, no Ensino Fundamental I: mulheres, com cerca de 30 anos, pedagogas, com mais de dois anos de experiência profissional em educação. A predominância feminina na docência e, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental é conhecida, tendo sido objeto de vários estudos.

Segundo o *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* publicado pelo MEC, com base nas informações do Censo Escolar da Educação Básica, 2007:

O professor “típico” no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade. A raça/cor é não-declarada, possui escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, a disciplina Língua/Literatura Portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média (BRASIL, 2009, p. 48)

Gatti e Barreto (2009) utilizando dados da PNAD também afirmam que

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 24)

Na fase inicial da elaboração do projeto de pesquisa, a ideia era realizar a coleta de dados não apenas com as docentes dos quintos anos, mas também com as dos quartos. No entanto, uma turma de quarto ano da escola ficou por mais de três meses sem professora, porque a regente exonerou-se de seu cargo da Prefeitura. Desse modo, o estudo restringiu-se às professoras do quinto ano que, apesar do pouco contato com a pesquisadora, aceitaram prontamente participar. Verbalizaram que a proposta de elaboração de uma formação seria interessante e que ficariam felizes em poder colaborar, uma vez que sentem necessidade de obter mais informações sobre o assunto. Mencionaram que se sentiam inseguras por não ter domínio da disciplina, apesar de considerá-la parte importante do currículo.

Quando, algumas semanas depois, o questionário de identificação foi entregue, a professora B perguntou se haveria observação das aulas. Diante da resposta afirmativa, pareceu preocupada e pediu para ser avisada com antecedência. Já a professora A, aparentou tranquilidade (talvez por atuar há mais tempo) e se dispôs a auxiliar no que fosse preciso.

2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Além do questionário, para identificação dos sujeitos da pesquisa, outras informações foram colhidas por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras, além da observação de suas aulas de História. Essas informações foram utilizadas, após análise, para subsidiar a construção da proposta de formação continuada, que considerou as necessidades identificadas.

A entrevista semiestruturada foi realizada com base em um roteiro de referência, que não obriga o pesquisador a se fixar apenas nele, como no caso das entrevistas estruturadas. A escolha por esse instrumento decorreu da maior possibilidade de captar as ideias e subjetividades das docentes, permitindo que o diálogo ocorresse de forma mais flexível, com fluidez.

Para o roteiro, foram escolhidas questões básicas relacionadas ao ensino de História e ao conhecimento acerca da metodologia da História, de modo a compreender a percepção das docentes em relação à disciplina. As duas últimas questões foram inseridas após o episódio já mencionado, em que a professora B pareceu insegura com a observação das aulas. Saber quais são suas dificuldades no ensino da História e se essas dificuldades influenciam ou não suas ações no trabalho com a disciplina poderia apontar caminhos para elaboração da formação. (Apêndice 2)

A utilização de entrevistas semiestruturadas permitiu identificar o que as professoras entendem por História; sua compreensão do processo de produção do conhecimento histórico; as dificuldades que enfrentam no ensino de História; as estratégias didáticas utilizadas, assim como conhecer a memória que elas têm das aulas de História que frequentaram como alunas, e em que medida buscam se afastar ou se aproximar da maneira como foram ensinadas. Também tinha por objetivo compreender qual seria, para as professoras

pesquisadas, o papel do ensino de História nos anos iniciais e que espaço esse conhecimento ocupa em sua rotina semanal.

Como a entrevista revela apenas parcialmente o modo como as docentes trabalham com o conhecimento histórico, fez-se necessário também a observação de suas aulas.

A observação é fundamental, pois nossas ações dependem muito daquilo que pudermos concluir das observações que fazemos. Precisamos observar para estabelecer diferenças e igualdades, para quantificar e fazer aproximações entre fatos ou situações.

Observamos para compreender melhor uma situação. A observação está, portanto, na base de nossos julgamentos ou compreensões a respeito das pessoas, dos acontecimentos e dos fenômenos do mundo, especialmente os fenômenos mais complexos. (NAVES, 2009, p. 33)

Considerada uma das mais importantes fontes de informação na atividade científica, a observação foi devidamente planejada. O roteiro de observação foi composto por itens que privilegiam a identificação da forma como as docentes interagem com o conhecimento histórico e se oferecem condições para que os alunos compreendam o caráter transitório (mas não ficcional) das interpretações sobre o passado.

As observações, feitas em sala de aula no decorrer das atividades letivas, foram necessárias para obter outras informações adicionais acerca das estratégias de ensino utilizadas pelas professoras, além de identificar o tratamento dado às fontes históricas, a maneira como trabalham com o conhecimento histórico, em que medida valorizam os saberes prévios dos estudantes e como auxiliam os alunos a relacionar passado e presente. Ao todo, foram realizadas três sessões de observação do trabalho de cada professora.

2.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Desde o início do ano letivo, pensava como poderia convencer as professoras a participar de forma colaborativa com esta pesquisa. Todo o quadro de docentes da escola havia mudado e, embora a maioria deles seja concursada, são professores que se efetivaram recentemente, de modo que não os

conhecia previamente, o que poderia, de certo modo, auxiliar na minha aproximação.

Quando ficou definido que participariam da pesquisa apenas as professoras dos quintos anos, ainda não havíamos construído vínculos e percebia que a professora B era mais retraída e sisuda, enquanto a professora A era risonha e participativa. Algumas reclamações por parte de pais, já tinham sido feitas em relação à professora B, pela maneira como tratava as crianças. Segundo eles, era “grossa” e “sem paciência”.

Esses apontamentos dos responsáveis me deixaram curiosa em relação à maneira como ela poderia estar ensinando História para as crianças, assim como se haveria diferenças significativas em relação ao modo como a professora A trabalhava com a disciplina.

Abordei-as em diferentes momentos, mas nos dois casos procurei encaminhar uma conversa informal e descontraída, após a saída dos estudantes. Expliquei que era historiadora e tinha o desejo de estudar o ensino de História nos Anos Iniciais, por conta das questões relacionadas ao modo como os alunos do sexto ano compreendiam a História. Deixei clara a intenção maior da pesquisa, que não era a de apontar lacunas ou dizer o que é feito de “errado”, mas elaborar uma proposta de formação que pudesse, de alguma forma, auxiliar professores a trabalhar com a História.

Como houve uma aceitação boa e interesse genuíno em participar da pesquisa, passei à construção e aplicação do questionário fechado, que foi entregue para ser respondido em casa. Após perceber certa preocupação por parte da professora B em relação à observação das aulas, elaborei com cuidado as questões da entrevista, de modo que elas ficassem à vontade para conversar sobre o assunto, sem achar que estariam sendo avaliadas ou julgadas.

As entrevistas foram feitas individualmente durante a hora-atividade cumprida pelas professoras na escola. Logo percebi que a primeira pergunta “Qual sua concepção de História?”, apesar de ser de extrema importância para o meu estudo, não estava clara para as professoras. Tive que explicar mais de uma vez o que queria saber, o que acabou gerando a sensação de estar induzindo a

resposta. Com relação às outras questões, o diálogo fluiu, as professoras foram relaxando e conseguiram expor melhor suas ideias.

Foram feitas três observações de aulas de História, em cada turma. A primeira, na sala da professora A, foi escolhida por ela, que fez questão que eu assistisse aquela aula em particular, por conta do debate que propôs aos alunos. Na sala da professora B, não houve insistência para que eu fosse observar, embora eu tenha sido bem recebida.

Os alunos que, inicialmente olhavam o tempo todo para mim, curiosos, mesmo as professoras tendo explicado que eu estava ali para “ver algumas coisas que precisava estudar”, já no meio da primeira aula não se importavam mais com minha presença.

Um fator que atrapalhou o processo de observação foi a falta de regularidade com que as professoras ministram as aulas de História. Há semanas em que as aulas não são dadas, por vários motivos, desde ensaio de Festa Junina até confecção de cartões para comemoração do Dia das Mães ou Dia dos Pais. Também ocorreram mudanças nos dias das aulas, em uma semana era na quarta, na outra na sexta, na outra na terça, de modo que dificultou meu planejamento, não sendo possível acompanhar as aulas em sequência.

As professoras demonstraram, após as observações, ansiedade em obter uma devolutiva. Perguntam se erraram muito, o que achei da aula, pediram desculpas por não saberem determinado detalhe. A devolutiva está incluída na proposta de formação. Foram feitas algumas indicações de livros, artigos e revistas que poderiam auxiliá-las, assim como materiais foram disponibilizados, porém a sistematização dos pontos positivos e aqueles que poderiam ser aperfeiçoados nas aulas é objeto da formação.

CAPITULO 3

BUSCANDO CAMINHOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Os textos resultantes da transcrição das entrevistas e das observações realizadas foram lidos repetidas vezes, no sentido de extrair deles as respostas solicitadas pelos objetivos específicos desta investigação, quais sejam:

- Identificar a compreensão das professoras polivalentes em relação aos conteúdos e à metodologia do ensino de história;
- Analisar a sua prática pedagógica, em relação aos objetivos e conteúdos de ensino de História;
- Propor ações de formação continuada para essas professoras, no sentido de trabalhar com as necessidades identificadas.

Este capítulo está dividido em dois subtítulos, o primeiro trata da análise das informações coletadas nas entrevistas, observações e nas provas escritas aplicadas pelas professoras e o segundo consiste na proposta de formação.

3.1 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As informações coletadas nas entrevistas com as professoras A e B, permitiram identificar a sua compreensão em relação aos conteúdos e à metodologia do ensino de História. As observações, por sua vez, forneceram elementos para a análise de sua prática pedagógica, considerando objetivos e conteúdo de ensino de História.

Esse conjunto de dados foi organizado em temas, no sentido de permitir a mais ampla compreensão da relação destas professoras com o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1.1 Conteúdos de História e conhecimento histórico

Para a professora A, o passado justifica e explica o presente, daí a sua importância. Ideias como “origem”, “surgimento” e “princípio” são constantemente utilizadas, na tentativa de explicitar o que a História estuda. A História escolar dos anos iniciais seria aquela que explica a “formação da nossa gente, é a História de formação do nosso povo”. O historiador, segundo a professora A, se debruça na análise de vestígios para “explicar as coisas de hoje (...), como chegaram até aqui”, em uma lógica linear, onde os diferentes acontecimentos se sucedem para dar origem ao que ocorre no presente.

Essa visão é similar à da professora B, que sublinha a importância do estudo da História porque “é o que faz eles [os alunos] compreenderem o que somos hoje, é através do estudo do passado”. Para ela, não é possível entender o presente se não for por meio do passado, o que também permitiria ao aluno construir sua “concepção de vida” e se “situar cronologicamente”. O tempo histórico é, aparentemente, entendido como tempo cronológico.

No entanto, como explicita Siman (2005),

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. [...] Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. [...] A explicação histórica se constrói, pois, na conjunção de fatores e segundo interações complexas e com pesos diferentes, existentes em tempos não obrigatoriamente sequenciais em termos cronológicos. A figura evolucionista do tempo e a procura do sentido das regularidades, tão caras aos positivistas, cedem lugar a uma figura múltipla do tempo. Dito de outra maneira, a história não é mais um discurso “objetivo” e acabado, onde os fatos históricos são dispostos num encadeamento linear, onde o antes, cronologicamente situado, explica o que vem depois. (SIMAN, 2005, p. 111-113.)

Tais ideias podem ser observadas também nas aulas das duas professoras, em especial, quando a professora A propõe, no debate, que um grupo defenda que o Brasil seria melhor hoje se não tivesse sido colonizado pelos portugueses e que o outro grupo defenda o contrário. A situação atual do país seria “melhor” ou “pior”, de acordo com um elemento que estaria no passado. Além do presente explicado pelo passado, é possível registrar um reducionismo, como se apenas um fator pudesse explicar a complexidade da atual conjuntura nacional.

Em outro momento, quando a professora A inicia o assunto “Independência do Brasil”, com a turma, faz uma “revisão” de fatos e acontecimentos ocorridos desde a chegada dos portugueses, passando pelas capitânicas hereditárias, plantação de cana-de-açúcar, escravidão negra, bandeirantes e ciclo de ouro. Essa retomada era necessária, segundo a professora, pois “tudo o que vocês viram até agora era para chegar na Independência”.

Ambas demonstram pouca clareza sobre os procedimentos de construção do conhecimento histórico. Citam os livros didáticos como sendo as fontes de informação do historiador e, quando questionadas sobre de onde os autores dos livros teriam extraído tais informações, não sabem dizer ao certo. Após refletirem, a professora B fala da observação e da pesquisa; a professora A menciona o estudo dos “vestígios”, porém elas não elaboram uma explicação mais aprofundada de como ocorrem esses procedimentos.

Demonstram saber que a História apresenta mais de uma interpretação, mas como creem que a fonte do conhecimento histórico é o livro didático, gostariam de ter mais de um título à disposição. A professora B diz que gostaria de ter “no mínimo dois”,

Porque daí eles mesmos podem comparar. Aqui não tem como eu comparar a visão de um e de outro porque nós só temos um! Então não tem nem como eu “tá fazendo” relação de um com o outro. Porque só tem uma versão da História, eu só tenho uma visão da História e mesmo que eu traga um outro livro, eu preciso ter um em mãos... (Professora B, entrevista)

Quando questionada sobre como trabalharia em sala de aula com duas versões, a professora aparenta dúvida:

Então, aí eu ia construir, porque assim eu nunca trabalhei. Eu ia tentar construir a partir das duas. Porque eu tenho dificuldade, então ia tentar construir com eles pra ver se conseguia, até eu mesma, conseguia entender as duas versões. Porque eu já tenho uma dificuldade em trabalhar História porque eu não tive na faculdade, não tive essa formação. (Professora B, entrevista)

A professora A diz que as explicações históricas “mudam, depende do ponto de vista e de quem está expondo”, mas que na sala de aula “é complicado”, “porque você tem que ter os dois lados ou às vezes até mais lados”. No dia do debate, após a finalização da atividade, a professora expôs para os alunos a

importância de vermos os dois lados de um mesmo acontecimento, da necessidade de termos sempre que tentar nos colocar no lugar dos outros para entender os motivos de cada um. Porém, ela não fez uma relação direta dessas afirmações com o trabalho do historiador e as características do conhecimento histórico.

3.1.2 Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental

A professora A aponta que o ensino de história nos anos iniciais é dificultado pela necessidade de abstração, ao seu ver, imprescindível para a compreensão histórica. Considera “tudo muito impalpável para eles”, “muito abstrato”.

Me preocupa a História nos Anos Iniciais porque é um momento que a gente não tem entendimento de um monte de coisa. As coisas são meio abstratas pra gente, assim como outros conteúdos. Eu acho que depois de uma certa idade você tem uma compreensão melhor das coisas. (Professora A, entrevista)

E acrescenta: “Eu, depois de velha, fui entender coisas que eu tinha visto quando era mais nova”. Segundo a professora A, o conhecimento histórico não alcançaria a todos, porque os alunos não seriam capazes de compreender tudo o que é tratado em sala de aula. Ela gostaria de trabalhar “alguma coisa que fosse mais próximo deles”.

Apesar de não expor essa ideia de forma tão explícita como a professora A, a professora B a corrobora, ao dizer que a aprendizagem em História é pequena, “eles veem aqui e daqui a pouco esquecem”. Embora afirme que a História está “sendo construída no dia-a-dia”, considera que essa perspectiva não chega aos estudantes, pois “na sala de aula fica só no passado. E um passado assim, muito remoto, que não faz ligação, que não faz sentido para eles”. É “coisa muito vaga”, diz ela, “é ali, agora e quando sai daqui eles não conseguem manter, levar isso pra fora, entende?”

Percebe-se, mais uma vez, que as professoras se apoiam em ideias que parecem derivadas da chamada “história tradicional”. A História seria a narração cronológica de fatos encadeados e não uma “história-problema”. Siman (2005), baseada em Furet (1986) explicita que

A *história-problema*, diferentemente da História tradicional, visa à elaboração de um exame analítico de um problema, ou de questões que podem se apresentar em diferentes períodos. Assim, enquanto na perspectiva tradicional a explicação histórica obedece à lógica da narração – onde o antes explica o depois – a *história-problema* procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, a partir da formulação de hipóteses conceituais, o que exige um diálogo com diferentes temporalidades. Ou seja, o objeto central da história deixa de ser o estudo do passado para ser o estudo da relação entre presente e passado, nas suas relações de continuidades e mudanças. (SIMAN, 2005, p. 114)

As professoras percebem que é necessário partir de conteúdos mais próximos das crianças, no entanto, como apresentam uma visão de História ainda “tradicional”, não conseguem relacionar o ensino de História com o desenvolvimento de um pensamento histórico. Acreditam ser necessário, para a compreensão da História, desenvolver um pensamento abstrato, mas isso porque partem de uma concepção de História cronológica-narrativa.

As professoras sabem que a História que trabalham em sala de aula é distante do aluno e que, na maior parte das vezes, não tem significado para ele, mas provavelmente, por não conhecerem um outro modo de tratar a História, reproduzem fatos do passado, em ordem cronológica.

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. (CABRINI et al, 2008, p. 34).

Por que os alunos então deveriam aprender História nos anos iniciais do ensino fundamental? Quando questionadas sobre quais aprendizagens consideravam essenciais para o aluno no quinto ano em História, a professora B afirma:

O que eu acho mais importante é ele saber argumentar, saber expor, saber debater. Porque História ao longo dos anos ele vai rever isso de novo. Não é questão de decorar qual a capitania que ficou mas é eles ‘saber’ debater um tema, saber debater, saber argumentar, saber se colocar, se posicionar diante de um tema... (Professora B, entrevista)

A professora B, nas aulas observadas, não utilizou procedimentos de ensino que poderiam favorecer a argumentação, a exposição de ideias. Em relação especificamente ao conteúdo das capitâneas hereditárias, mostrou-se insistente ao perguntar quais “deram certo”. A resposta, automática, dada pelos alunos, parecia demonstrar para professora que suas aulas não tinham se realizado em vão.

A professora A também indica como objetivo da disciplina o desenvolvimento da argumentação:

A vantagem da História em relação à outras ciências, é que te libera para o debate, para o oral, pra você ver a criança se posicionar diante de algumas coisas, geralmente a gente consegue isso...

[...] gosto muito dessa questão deles poderem se posicionar perante o que eles estão vendo, acho que a História permite muito isso. Você joga a questão e aí a gente vai discutir isso... eu não gosto de ficar presa no livro, a gente precisa ter o conteúdo ali, damos uma resumidinha, mas depois a gente retoma com “o que vocês acham?”. (Professora A, entrevista).

Parece haver um certo desconhecimento, entre as professoras, sobre quais seriam as aprendizagens relacionadas diretamente à disciplina. Elas não utilizam a Matriz Curricular do município, o que poderia auxiliá-las a estabelecer de forma mais clara o que pretendem alcançar com o ensino de História, ainda que a concepção de História e os objetivos de ensino apresentados na Matriz não estejam coerentes com o conteúdo prescrito.

A argumentação não é uma habilidade a ser trabalhada apenas em História, nem tampouco seu objetivo principal. O posicionamento crítico é desejável e necessário, mas para isso o aluno precisa ter construído um conhecimento sobre o tema tratado, o que não ocorre quando assiste apenas a aulas expositivas sem problematização.

3.1.3 Metodologia de ensino de História

As atividades de ensino utilizadas nas aulas de História, segundo a professora A, são o debate e a discussão oral dos temas, além de pedir “pesquisa” e “trabalho” cuja fonte é a internet. Diz buscar sempre materiais “concretos”, vídeos, embora não os encontre com facilidade.

A gente tenta trazer vídeos sobre o Descobrimento do Brasil e tal, é um “negócio” mais diferenciado... foi muito legal, eles falam “nossa professora, era assim?”, “tinha índio canibal?”, “tinha não sei o que?”, então tinham detalhes ali que a gente nem tinha falado e que depois aquilo vira uma puta de uma aula, porque eles vão puxando daqui, puxando dali, sensacional! (Professora A, entrevista)

Nas aulas observadas, os vídeos exibidos pelas professoras também eram expositivos. A maior parte deles utilizava bonecos para expor os temas, de modo que parece haver pouca diferença entre ler um texto e explicar os parágrafos ou exibir vídeos e pausá-lo cena por cena para tecer considerações.

A professora B, em uma das aulas observadas, exibiu vídeos por mais de uma hora, o que gerou dispersão da atenção dos estudantes, que ou não prestavam atenção ou demonstravam enfado. Mesmo adultos não conseguem facilmente manter a atenção por tanto tempo. No caso das crianças, esse aspecto é ainda mais importante de ser considerado. Segundo Fermiano e Santos (2014),

Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos tem entre 6 e 11 anos. Durante essa época da vida, as intervenções pedagógicas mais eficazes são as que priorizam a ação, ou seja, estimulam os alunos a participar ativamente do processo de aprendizado. Em outras palavras, os alunos aprendem melhor quando são levados a pensar, imaginar, pesquisar, analisar, comparar suas ideias com as dos colegas. (FERMIANO e SANTOS, 2014, p. 12)

A professora B também afirma que procura, por meio da oralidade, incentivar a argumentação, o debate, a partir de perguntas que ela mesma faz, “mais no oral”,

[...] de registro não. Eles não conseguem, é mais no oral mesmo. A maior parte das aulas de História tem sido no oral. Pode ver que no caderno deles, tem poucos registros. Geralmente os registros são as questões do livro, que a gente lê, conversa, conversa e depois eles respondem e eu estou sempre direcionando as respostas deles, senão saem aquelas respostas totalmente fora. (Professora B, entrevista)

As professoras consideram que as aulas de história que ministram hoje são diferentes daquelas que tiveram, onde havia a predominância da aula expositiva, dos textos e questionários. “Não havia problematização nem debate”, afirma a professora B. A professora A aponta o uso de vídeos como uma inovação na sua prática, em relação às aulas que teve como aluna da disciplina, pois eles possibilitariam aos alunos falarem sobre suas impressões,

o que não era possível antigamente, “era uma abertura que o professor não dava. Às vezes, a gente queria perguntar, era um negócio sucinto, era fechado ali no texto”.

Ambas, portanto, consideram o uso da oralidade como principal meio de promover a aprendizagem em História. A professora B diz que procura se diferenciar do ensino que teve pelo “debate” e acrescenta que procura “o menos possível passar texto na lousa”, “porque a aula acontece mais oralmente, é mais debate, é mais conversa, por isso tem pouco conteúdo”. Entretanto, nas aulas observadas não houve momentos de discussão e troca de ideias entre os estudantes, que é provavelmente o que a professora B entende como sendo o “debate”.

Nas aulas, predominantemente expositivas, a professora fazia perguntas que solicitavam apenas que os alunos repetissem, em coro, alguma afirmação feita há poucos minutos ou resgatassem uma informação decorada em outras aulas.

A professora A cita o debate promovido em sua aula como sendo um momento rico para os alunos, pois eles puderam expor suas ideias. No entanto, como expõe Carlini (2013), ao tratar dos diferentes procedimentos de ensino, quando se opta pelo debate, o professor precisa selecionar um tema que seja adequado; dominar de forma ampla e profunda o assunto, assim como orientar a preparação prévia dos alunos (CARLINI, 2013, p. 30).

Aparentemente esses itens não foram contemplados. Os estudantes foram comunicados da realização do debate no início da aula, tendo apenas quinze minutos para elaborar seus argumentos. A proposta incluiu um juízo de valor, pois considerar algo “melhor” ou “pior” depende de critérios subjetivos. Quando o estudante Marcos diz que “é melhor [que os portugueses tenham colonizado] porque senão estaríamos pelados hoje, não usaríamos roupas”, demonstra uma perspectiva egocêntrica, em que o “outro” é “lido” a partir do que “eu” sou, da minha cultura e do meu modo de viver, que talvez não fosse esperada pela professora.

Houve intervenção, pois ela falou sobre a necessidade de respeito às diferentes culturas e que esse aspecto não os tornaria melhores ou piores. Porém, essa hierarquização, que nesse caso foi rechaçada, foi incentivada pela

própria proposta do debate. A questão da alteridade, necessária de ser debatida com os estudantes, permeia a discussão, mas não é problematizada.

A proposta também gerou, como era de se esperar, um maniqueísmo, reforçado pela professora, em que os indígenas, romantizados, são vistos como bons, protetores da natureza, vítimas dos portugueses, os “maus”, que trouxeram a poluição, o desmatamento e a morte.

As professoras dizem que gostariam de dar aulas melhores de História, mas que não tem conhecimento e/ou recursos suficientes. Uma boa aula de história, para a professora A, é aquela em que os alunos podem ter acesso ao “concreto”, em que fazem “estudos de campo” ou “estudos do meio”, em que podem ir “aos museus, para eles verem como que era”.

O estudo do meio é um importante procedimento de estudo e pode ser enriquecedor, se bem planejado, possibilitando aos alunos produzir e ampliar seus conhecimentos sobre determinado objeto. No entanto, esse procedimento não é válido apenas por tornar o objeto “mais concreto” visualmente. Se o intuito de ir a campo for apenas ter ilustrações mais “reais” perde-se seu objetivo.

Do mesmo modo, há que se preparar os alunos para fazer visitas aos museus, pois eles não mostram, necessariamente, as “coisas como eram”. A História não permite que façamos uma observação direta do objeto de estudo. Então, ter contato com vestígios do passado pode ser importante. Contudo, dependendo dos objetos a serem vistos, será preciso compreendê-los também como uma representação do passado, não o passado “tal como foi”, em uma perspectiva de História imutável.

A professora A, apesar de demonstrar a necessidade de estudo prévio do que será visto nos museus, considera que os alunos, ao fazerem a visita, não tem que analisar,

[...] tem que curtir. Eles não vão com aquela coisa “eu tenho que anotar”, “eu tenho que...”, não! Você aprende muito mais quando está curtindo, então a gente já está falando a respeito, estamos estudando, vamos chegar nesse ponto, acho que seria muito legal que eles vão estar por dentro do que eles vão ver. (Professora A, entrevista).

Para as professoras, a imagem também é entendida como um recurso que auxilia o aluno a compreender o objeto de estudo: “com o *tablet* (se é que vem), ver as fotos, as imagens mais reais, porque a gente não tem material [...], então se a gente pudesse ter alguma coisa assim, em tempo real...”.

Sobre o uso de imagens, a professora A afirma que o livro didático

Tem que ter ilustração, não muitas, mas tem que ter. Até pela questão da idade deles. Os quadros precisam ter alguém falando, explicando. Não sei, o quadro precisa ser “sentido”. Toda obra precisa ser sentida. Até nos livros, quando as crianças falam “mas professora, era assim?” e eu digo, calma gente, esse é o olhar do artista, ele pintou assim, o artista tem o direito de fazer... ele retratou do jeito que ele achou que era, não é exatamente... (Professora A, entrevista)

Quando questionada em relação à forma como utiliza as imagens em sala de aula, a professora A afirma:

A gente conversa a respeito, vê a data, a época e coloca bem essa questão, que uma imagem é o olhar do artista. Uma foto, por exemplo, as vezes a gente não sente a emoção que o fotógrafo sentiu no momento, então isso tudo tem que ser ponderado de acordo com o que a gente estiver trabalhando ali. (Professora A, entrevista)

Nestas falas, elas não mencionam a necessidade de análise das fontes iconográficas e materiais, o que permitiria identificar a compreensão de que imagens são formas de representação e que, portanto, devem ser analisadas, contextualizadas e compreendidas. Nas aulas observadas, os documentos visuais presentes nos livros didáticos, de fato, não eram analisados, e mesmo a identificação básica, de autor, ano ou título (no caso de uma pintura) não foi feita.

Para a professora B, a boa aula ocorre quando é permitido abordar a história “mais recente”, de lugares mais próximos, com o uso de vídeos e imagens. Diz que gostaria de ter outros livros para ter “maior entendimento”, mas insiste que precisa ter “um vídeo junto (...), alguma imagem”, porque visualizando eles compreendem melhor.

Eles não fazem ideia como é um jesuíta! Então eu trouxe um vídeo para eles verem como era um jesuíta, como eles se vestem, como é a fisionomia mais ou menos, então eu acho que está muito ligado ao visual, então consigo trabalhar só com

o que está no papel, tem que ter um vídeo, imagens...
(Professora B, entrevista)

Os recursos visuais, as imagens, são entendidos por elas e utilizados como ilustração, não como documento a ser analisado. Sua utilização teria por finalidade apenas confirmar algo trabalhado, normalmente, em um texto escrito.

3.1.4 Avaliação em História

As professoras A e B elaboraram juntas o plano de ensino, assim como decidiram as formas de avaliação. Em relação aos conteúdos de História, ambas utilizaram apenas dois instrumentos, nos três bimestres analisados: prova escrita e “trabalho”. Elas aplicaram a mesma prova escrita para as suas turmas. Os “trabalhos” solicitados, denominados usualmente por elas como “pesquisas”, tinham o intuito de buscar informações sobre os assuntos tratados em sala de aula. Para essa atividade, em geral, as professoras atribuem uma nota ao aluno, de acordo com critérios subjetivos, tais como: “capricho”, ou seja, organização, limpeza, ordem; ausência de erros de ortografia ou número de linhas copiadas. O que se pede aos alunos, muitas vezes, é que consultem informações já elaboradas por outras pessoas, prontas. Como ponderam Ranzi e Moreno (2005):

A consulta pode ser um instrumento importante no processo de aprendizagem. É interessante que nossos alunos aprendam a consultar informações em enciclopédias, dicionários, livros, internet, etc. *Mas a consulta por si só não gera conhecimento.*

Já a pesquisa é um procedimento muito mais amplo, onde se prevê uma **ação**, uma interpretação do pesquisador sobre o objeto pesquisado. Neste sentido, ela mobiliza muitas competências – dentre elas a de consultar informações – onde o desenvolvimento cognitivo dos alunos, será, conseqüentemente, muito maior. (RANZI e MORENO, 2005, p. 55)

A prova aplicada no primeiro bimestre (Anexo 1) continha três textos didáticos e uma imagem, além das questões. No entanto, o enunciado prévio aos textos indicava “Leia o texto a seguir para responder as questões”, como se houvesse apenas um texto e não fosse necessário ater-se à imagem. Aparentemente, a imagem foi usada para ilustrar ou para fornecer “pistas” aos alunos sobre o

tema central da prova. As questões dissertativas (seis) solicitavam apenas informações presentes nos textos, cabendo aos alunos localizá-las e transcrevê-las.

As questões objetivas (quatro) apresentavam formatos diferentes: a primeira e a segunda, de múltipla escolha, pediam a indicação da alternativa correta e da alternativa incorreta. Vale observar que, nos dois casos, a frase mais longa correspondia à resposta desejada. A terceira questão objetiva pedia ao aluno para assinalar as alternativas verdadeiras (V) ou falsas (F). Essas três questões versavam sobre indígenas. A quarta questão objetiva também era de múltipla escolha e pedia a indicação da alternativa que definia capitânicas hereditárias.

Considerando que a prova deve ser um instrumento de coleta de dados para identificar as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do bimestre, ela deve ser organizada com base nos objetivos de ensino propostos para aquele período letivo e nos conteúdos de ensino efetivamente trabalhados. Além disso, suas questões devem representar uma amostra dos diferentes temas estudados e das habilidades construídas pelos alunos. (LUCKESI, 2011) No entanto, isso não pode ser observado nessa prova: eram nove questões sobre indígenas e apenas uma sobre capitânicas hereditárias. Este último tema não é importante, ou não foi efetivamente trabalhado com os alunos? Além disso, todas as questões dissertativas, redigidas com maior ou menor grau de clareza e objetividade, pediam a localização da informação no texto e sua cópia no local adequado. Será que, neste bimestre, foram trabalhadas somente as habilidades de leitura e de escrita?

Os textos utilizados, por sua vez, apresentam uma visão romantizada e vitimizada dos indígenas, com afirmações como “os índios respeitavam muito a natureza”; “os índios foram enganados, explorados, escravizados e, em muitos casos, massacrados pelos portugueses”. Além disso, apresentavam simplificações, como: “embora muitas nações indígenas tenham enfrentado os portugueses, através de guerras, ficaram desfavorecidos, pois não tinham armas de fogo, como os portugueses”. Em nenhum dos textos há referências à situação atual, de conflito pelas terras indígenas, que não é trabalhada. Isso se

evidencia em afirmações, como: “muitos povos indígenas tem se mantido graças à criação, nos últimos anos, de reservas indígenas. Nestas áreas, ficam longe da presença de pessoas que pretendem explorar riquezas da natureza”.

No segundo bimestre, a prova (Anexo 2) foi composta por sete questões objetivas, algumas divididas em subitens, num total de nove questões de múltipla escolha, e apenas uma dissertativa. As questões objetivas pediam que o aluno indicasse basicamente “nomes”: árvore, mão de obra, produto agrícola, papéis e funções sociais, lugar. Ou seja, era preciso que tivesse memorizado informações, para responder a questões como: “qual era o nome do local onde os escravos viviam” ou “qual a primeira mão-de-obra utilizada”. Vale observar que, entre elas, havia uma questão que pedia ao aluno a indicação das alternativas incorretas, em um procedimento diferente do usual para as demais questões. O aluno deveria ser capaz de realizar uma leitura atenta do enunciado, identificando com clareza o termo “incorretas” e atentando para o plural, ou seja, mais de uma alternativa incorreta. Será que essa habilidade foi trabalhada ao longo do bimestre ou essa questão tinha muito mais um caráter de “pegadinha”?

A questão dissertativa, por outro lado, pedia que o aluno explicasse porque muitos dos negros escravizados morriam na travessia do Atlântico. E, em relação a ela, é possível observar que foi a única, entre todas, a se referir às condições de vida (e morte) dos escravos; e a solicitar do aluno uma habilidade mais sofisticada do que a memorização. Para respondê-la, ele deveria ser capaz de compreender as condições sub-humanas em que se realizava o transporte dos escravos.

Na prova aplicada no terceiro bimestre (Anexo 3) podem ser observados cinco pequenos textos e cinco imagens. Ela é composta por dez questões objetivas que, de acordo com justificativa da professora A, “porque é mais fácil de corrigir”.

Nesta prova, foram utilizados textos didáticos e imagens relacionados às questões (1 a 4), que pedem ao aluno que identifique a imagem (questão 1) e que localize a informação no texto (questão 2 a 4). As questões 5 e 6, embora apresentem uma imagem com finalidade ilustrativa, dependem de

memorização do tempo de duração da viagem da Família Real Portuguesa para o Brasil; e do nome dos países envolvidos no conflito que teria provocado a viagem. É verdade que, se o aluno tiver habilidade de raciocínio, ele pode descobrir a alternativa correta em função das pistas fornecidas pelo enunciado da questão, sem necessidade de memorizar.

As quatro questões objetivas seguintes também se apoiam em textos e imagens e, da mesma forma que nas anteriores, identificar a alternativa correta dependia de localizar a frase no texto, sem requerer outras habilidades. Em particular, o texto sobre o qual se apoiam as três primeiras questões deste grupo expressa uma perspectiva tradicional de alguns fatos históricos, quando afirma:

Em 7 de setembro de 1822 foi declarada a Independência do Brasil, com o Grito do Ipiranga proclamado por Dom Pedro às margens do riacho Ipiranga. Neste dia, D. Pedro, em resposta aos pedidos do povo, decidiu não obedecer às ordens portuguesas e disse a famosa frase: “Se é para o bem de todos e felicidade geral da Nação, estou pronto. Diga ao povo que fico!” (Anexo 3 - Avaliação de História 3º bim)

A análise das três provas permite evidenciar fragilidades e inconsistências tanto em relação à forma: quantidade e tipo das questões; uso de textos e imagens; quanto ao conteúdo: visão romântica dos povos indígenas, excesso de conteúdos factuais em relação aos indígenas e à independência; entre outros.

De modo geral, parece possível afirmar que os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras (prova e trabalho) expressam uma concepção de avaliação que se preocupa com a reprodução dos conteúdos transmitidos aos estudantes, e que no caso da prova se apoia na memorização e na localização de informações em um texto dado. A avaliação parece ter um fim em si mesma, muito mais como uma forma de atribuir notas, relativas à quantidade de informações reproduzidas, e menos como forma de coletar dados para diagnosticar necessidades de aprendizagem e para orientar a tomada de decisões em um processo educativo.

3.2 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que não se esgota na formação inicial ou com a conclusão de cursos de especialização ou de pós-graduação. O cotidiano de sala de aula apresenta aos docentes situações e desafios muito diversos, sobre os quais é preciso refletir permanentemente.

Durante o trabalho realizado com as professoras na EMEF Helio Walter Bevilacqua, essa necessidade ficou bem evidente. Quando realizamos entrevistas, as professoras afirmaram que enfrentam dificuldades em ministrar aulas de História porque “não tiveram formação”, não conhecem o conteúdo de maneira aprofundada.

A professora B evidencia essa ideia quando assevera que “para ensinar, você tem que saber, e eu não tenho conhecimento suficiente para estar passando para eles”. A demanda por formação identificada nas entrevistas, no entanto, parece estar na falta de clareza em relação ao processo de produção do conhecimento histórico, na compreensão de que a História é uma construção, e não no conteúdo que as professoras desconhecem, pois nem mesmo um historiador dominaria todos os conteúdos de ensino de História.

Por outro lado, é preciso considerar que conhecer os procedimentos envolvidos no ofício do historiador e entender como a ciência História é construída não garantem a realização de um trabalho pedagógico qualificado. Se fosse assim, as aulas de História do ensino fundamental II e Médio poderiam ser sempre muito bem elaboradas, o que nem sempre ocorre.

Dessa forma, parece possível afirmar a necessidade de trabalhar com as professoras polivalentes no sentido de auxiliá-las a planejar e desenvolver as suas aulas de História. Este trabalho deve se apoiar na reflexão sobre a concepção de Ensino de História analisada nesta pesquisa e no estudo de procedimentos de ensino compatíveis com os objetivos educacionais que pretendem atingir com os seus alunos.

Outro ponto a ser trabalhado é a ampliação dos objetos de estudo da História. As professoras parecem apresentar uma visão de História ainda muito marcada pela perspectiva político-econômica, de modo que, apesar de considerarem que certos conteúdos são muito “distantes” dos seus alunos, não conseguem propor outros temas, pensando que assim não estariam ensinando História.

A proposta de formação elaborada tem o intuito de atender às necessidades que pareceram mais imediatas em relação às duas professoras colaboradoras nessa pesquisa. E acreditamos que esse trabalho pode auxiliar também a outros docentes.

Sendo assim, a formação colaborativa que nos propomos a realizar, ao longo de seu processo, permite uma reflexão contínua sobre a validade das atividades propostas, sobre a compreensão dos participantes, a verificação se os objetivos estão sendo alcançados e uma correção de rumos caso seja necessário. Como aponta Spegiorin (2007):

A pesquisa crítica de colaboração [...], está embasada em uma proposta de intervenção, o que não pressupõe a imposição de um modelo de ensino-aprendizagem ou um conteúdo prescrito a ser seguido pelos professores.

Ao contrário, busca através da interação entre os participantes propiciar uma negociação de sentidos sobre os conceitos em foco e a construção de novos significados. Procura, também, um contexto interacional que considere as diferenças na compreensão da realidade como resultantes do processo sócio-histórico-cultural dos envolvidos na pesquisa (Szymanski, 2002) e na tentativa de produzir “um saber de mãos dadas com a práxis que o gera, testa, valida e enfim transforma” (Rizzini, 1999).

A natureza dialógica da pesquisa colaborativa envolve tanto o colaborar quanto o argumentar em ações como: perguntar, responder, escutar, concordar, discordar, argumentar. Pode propiciar a compreensão da atividade de ensino-aprendizagem (SPEGIORIN, 2007, p. 98)

A partir dessa visão, entendemos que alguns aspectos só se evidenciam no fazer, ou seja, no processo de realização das ações. Desse modo, os elementos apresentados a seguir expressam o resultado do planejamento prévio (fase de preparação), e as alterações necessárias deverão ser feitas no decorrer da formação.

Nesse sentido, o objetivo dos encontros é, portanto, superar o mero treinamento e promover um espaço de reflexão coletivo, de autorreflexão, de discussão e proposição de ideias. (Apêndice 8)

Sendo assim, a proposta prevê a realização de 15 encontros com as professoras, sendo que, os dois primeiros realizados em 2014 e os demais em 2015. Os primeiros encontros constituem uma oportunidade para compartilhar, com elas, o diagnóstico realizado na fase inicial desta investigação, tanto em relação ao observado nas aulas, como nas entrevistas e avaliações. As professoras tem demonstrado grande interesse nessa devolutiva. Nesses encontros, também foram discutidos os temas que serão trabalhados nos próximos, avaliando sua pertinência.

No segundo encontro, ainda devem ser discutidas questões relacionadas ao ensino de História, no sentido de ultrapassar o senso comum, em direção à construção de uma concepção fundamentada de ensino de História. O terceiro encontro ocorrerá apenas no início do próximo ano letivo (2015), quando será analisada, de forma conjunta, a Matriz Curricular para o ensino de História nos anos iniciais do município de São José dos Campos. Apesar dos conteúdos prescritos para o quinto ano não serem coerentes com a visão de História e com os objetivos de ensino apresentados, conhecer a proposta da Secretaria Municipal de Educação pode ser importante, para que as professoras tenham mais clareza sobre o sentido do ensino de História. Esta atividade ainda pode ser útil para que possam progressivamente se posicionar com criticidade em relação ao que se espera delas.

O quarto encontro será dedicado ao saber histórico, com o objetivo de ampliar o conhecimento das professoras sobre o processo de construção e as características deste saber. No quinto, serão trabalhadas algumas das tendências historiográficas atuais, de modo a possibilitar a inclusão, no trabalho das professoras, de perspectivas que não sejam apenas político-econômicas. No sexto, será estudado o tempo histórico, discutindo o conceito e as possibilidades de trabalho com os alunos dos anos iniciais.

O sétimo encontro será dedicado à História Temática, visando conhecer a proposta do ensino de História por eixos temáticos e refletir sobre a

problematização do conhecimento histórico em sala de aula. O oitavo encontro abordará a questão do livro didático e de seu uso no ensino de História.

O nono e o décimo encontros serão utilizados para discutir as fontes históricas e seu uso didático, identificando as possibilidades e os limites do trabalho com elas em sala de aula. Os encontros seguintes, o décimo primeiro e o décimo segundo, tratarão do ensino pela pesquisa. E o seguinte discutirá a avaliação da aprendizagem em História.

No penúltimo encontro (décimo quarto), o estudo da Matriz Curricular será retomado. Agora, a análise estará baseada nas discussões ocorridas ao longo da formação, de modo que as professoras possam fazer uma crítica a esse material e propor formas para utilizá-lo como documento orientador ou mesmo encontrar formas de reconstruí-lo na ação pedagógica. Finalmente, no décimo quinto encontro será feita uma avaliação da formação.

O quadro 2 resume esse processo, relacionando temas, objetivos de ensino, atividades e recursos para os quinze encontros:

Quadro 2: Resumo do processo de formação

| Cronograma | Tema | Objetivos de ensino | Atividades e recursos |
|-------------------|---|---|---|
| 1º encontro | Diagnóstico e devolutiva | Compartilhar e discutir com as professoras as análises feitas em relação às observações de aula, entrevistas e avaliações. Analisar os temas, que serão trabalhados, e considerar sua pertinência. | Roda de conversa sobre os registros realizados. Projeto de formação continuada |
| 2º encontro | A História e o ensino de História | Discutir que História tem sido ensinada. Refletir sobre os objetivos do Ensino de História. | Leitura e discussão de trechos de Murilo Mendes (citado por Nadai, 1993) e Graciliano Ramos em Infância . (Apêndice 9). Leitura de trecho de Cabrini et. al., 2008. (Apêndice 10) |
| 3º encontro | Matriz Curricular de História - São José dos Campos | Analisar a Matriz Curricular de História da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos | Leitura e análise da visão de História presente na Matriz Curricular. |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| 4º encontro | O saber histórico | Caracterizar o processo de construção do conhecimento histórico. | Leitura de texto “Zadig e a História”, de Chalhoub, 1990. (Apêndice 11). Leitura de texto: “Como se constrói a história?”, de Borges, 1993. (Apêndice 12) Atividade: Qual é o animal? (Apêndice 13). |
| 5º encontro | Tendências historiográficas atuais | Enumerar as tendências atuais no estudo da História. | Leitura do texto “Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio” (trecho selecionado), de Fonseca, 2003. (Apêndice 14). Atividade: Leitura de trecho de Histórias do Cotidiano de Mary del Priore, 2001, e discussão apoiada em questões. (Apêndice 15). |
| 6º encontro | A História e o tempo. | Compreender o tempo histórico Reconhecer sua importância para o ensino de História. | Leitura e discussão dos textos: a) “A temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: desafios para o Ensino e a Aprendizagem”. de Siman, 2005. (Apêndice 16). b) “Tempo histórico e ensino”, de Bittencourt, 2011. (Apêndice 17) Atividade: Pensando sobre o tempo, a partir dos objetos que emitem som. (Apêndice 18). |
| 7º encontro | A História Temática. | Conhecer a proposta do ensino de História por eixos temáticos. Refletir sobre a problematização do conhecimento histórico em sala de aula. | Leitura: “A História como uma janela para o mundo”, de Montellato e Cabrini, 2007. (Apêndice 19). Leitura e análise de “Relato de experiência com História Temática”, de .Gagliardi et al, 1989. (Apêndice 20). |
| 8º encontro | Livro Didático | Refletir sobre o livro didático como material de pesquisa. | Atividade Bittencourt sobre livro didático. (Apêndice 21). Leitura de artigo (trecho) de Siman, 2011. (Apêndice 22) |
| 9º e 10º encontros | As fontes históricas e seu uso didático. | Identificar as possibilidades do uso de documentos em sala de aula. | Vídeo “Fontes Históricas: discutindo seu uso didático” Leitura e discussão do artigo “Não é monumento”, de |

| | | | |
|--------------------|---|--|--|
| | | Refletir sobre o trabalho em sala de aula com diferentes recursos. | Pereira e Seffner, 2010. (Apêndice 23). Atividade: Leitura da pintura <i>A liberdade guiando o povo</i> . (Apêndice 24). Análise de textos que expressam duas versões opostas sobre os bandeirantes. (Apêndice 25). Atividade: Leitura da pintura <i>O desembarque de Cabral em Porto Seguro</i> . (Apêndice 26). |
| 11ºe 12º encontros | A pesquisa | Refletir sobre o uso da pesquisa como atividade de ensino nas aulas de História. | Leitura e análise do poema “Mestre”, de Maria Luíza Silveira Telles. (Apêndice 27) Discussão, a partir de questões acerca da pesquisa no ensino de História. (Apêndice 28). Leitura e discussão do texto de Ricci, 2004. (Apêndice 29). Atividade: História local. (Apêndice 30). |
| 13º encontro | Avaliação em História | Refletir sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de História. | Discussão a partir de textos selecionados e de depoimentos de professoras sobre a avaliação. (Apêndice 31). |
| 14º encontro | Matriz Curricular de História - São José dos Campos | Analisar a Matriz Curricular de História da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos. | Análise da Matriz com foco nos conteúdos prescritos para os anos iniciais, refletindo, a partir das discussões realizadas ao longo da formação sobre as possibilidades de trabalho ou reconstrução que oferece (Apêndice 32). |
| 15º encontro | Avaliação final e encerramento. | Avaliar a formação e propor novos encaminhamentos | Roda de conversa. |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminhar necessário para chegar até ao ponto onde estou, a preparar o resto do calçamento, foi cronologicamente curto. Poucos meses se passaram desde a concepção da ideia até transformá-la em ação e escrita. No entanto, mudanças importantes ocorreram no modo de pensar e encarar o ensino de História, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental, faixa etária com a qual tenho pouca experiência direta.

Apaixonada pela História e pela educação, por seu caráter potencialmente transformador, acreditava que fazia parte do grande grupo daqueles que amam, e, por amar, modificam e são modificados. Porém, percebo que comecei a andar por esse caminho achando que sabia onde ele me levaria. Pensava que sabia as respostas ou, ao menos, onde encontrá-las. A realidade se mostrou mais complexa do que eu imaginava, gerando novos questionamentos e muitas descobertas.

Após a realização desses estudos, a importância do desenvolvimento do pensamento histórico desde os primeiros anos do ensino fundamental se mostra cada vez mais evidente, para mim, assim como a necessidade de compreender com mais profundidade como se dá a aprendizagem dos alunos nessa faixa etária, de modo a poder planejar de forma mais adequada as aulas e atividades. Esse texto certamente não dá conta de toda a complexidade que envolve o ensino de história nos primeiros anos de escolaridade, mas se propõe a contribuir para a discussão do tema.

O percurso do trabalho foi construído do seguinte modo: no primeiro capítulo, busquei situar o ensino de História no Brasil, analisando a produção acadêmica em relação ao tema nos primeiros anos do ensino fundamental e discutindo a relevância do estudo da disciplina nessa faixa etária.

Como as professoras que foram sujeitos da pesquisa se reportam à Matriz Curricular de História do município ao selecionarem os conteúdos a serem

trabalhados, foi necessário fazer uma breve análise desse documento. Constatou-se que ele apresenta uma visão de História que vai ao encontro das tendências atuais das propostas curriculares (BITTENCOURT, 2011). Ocorre que, nos conteúdos prescritos para o quinto ano do ensino fundamental, permanece a escolha de temas tradicionais, baseados em uma perspectiva de História predominantemente política e econômica. Segundo o documento, os professores da rede municipal preferiram manter os temas tradicionais, bem como a cronologia linear, formando assim uma proposta “híbrida”, o que causa estranhamento, pois não nos parece possível trabalhar com duas concepções tão distintas.

Para identificar o que as professoras polivalentes compreendiam dessa proposta, sua visão sobre o ensino de História e a forma como trabalhavam a disciplina, foram feitas entrevistas, observações de aulas e análise de instrumentos de avaliação construídos por elas. Estes processos estão descritos no capítulo dois, dedicado a explicitar a metodologia de pesquisa utilizada. E a análise das informações colhidas foi apresentada no capítulo três.

Constatou-se que as professoras buscam cumprir os conteúdos prescritos pela Matriz Curricular mesmo considerando-os inadequados para a faixa etária de seus alunos. De forma semelhante a outros estudos, percebe-se que as professoras não compreendem a construção do conhecimento histórico, o que acaba por limitar as possibilidades de diversificar sua abordagem. Baseiam-se primordialmente nos livros didáticos para preparar as aulas, tratando apenas dos aspectos políticos e econômicos da História. Os documentos históricos não são analisados, servindo muitas vezes apenas como ilustração, no caso das imagens e vídeos, para confirmar o texto escrito. As avaliações propostas, de modo geral, exigem memorização ou simples localização de informações em textos.

A proposta de formação elaborada procura atender parte das demandas apresentadas pelas professoras, com o intuito de auxiliar a reflexão sobre suas práticas, de modo que elas possam assim, analisá-las e criticá-las, transformando-as.

O ensino de História, apesar das discussões que vem ocorrendo nas últimas décadas, ainda guarda marcas profundas de um tempo em que era

considerada apenas “matéria para decorar”. Permanece a preocupação em cumprir o conteúdo prescrito sem questionamento. No entanto, quando questionadas, as professoras revelam que percebem que seus alunos não estão realizando uma aprendizagem significativa, mas mesmo assim não realizam mudanças. O fato de permanecerem com uma prática que não atende às necessidades dos alunos pode corresponder a um indício de que não saibam por onde começar, o que demonstra a relevância do estudo e da formação proposta.

A falta de conhecimento específico da área é apontada pelas professoras como uma das causas de suas dificuldades para trabalhar com a disciplina, no entanto, percebemos que a forma como lidam com o conhecimento em geral também colabora para que os alunos pouco compreendam de suas aulas.

Se acreditamos na importância do protagonismo do aluno, na capacidade que ele tem de ser mais do que um consumidor de saberes prontos, podemos apostar na pesquisa, na autoria, na criatividade, ao invés de apenas apresentar conteúdos sem relação com a realidade vivida por ele, desconexos de seu mundo.

As dificuldades são muitas, sabemos. A escassez de recursos materiais, a falta de tempo para um preparo adequado das aulas, as exigências cada vez maiores da burocracia escolar, todos esses fatores são complicadores, porém acreditamos que os professores são capazes de superar esse discurso, construindo novas práticas, mesmo dentro de suas limitações.

Às aulas de História são reservados poucos minutos semanais, pois outras disciplinas são consideradas mais importantes, o que acirra a compartimentalização das disciplinas, como se fossem partes isoladas umas das outras. Não se defende aqui que as aulas semanais de História sejam ampliadas em número, mas que a percepção sobre a interligação entre todas as disciplinas seja efetivada nas atividades propostas pelos professores. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, essa tarefa poderia ser facilitada pelo fato de haver uma professora responsável por (quase) todas as disciplinas, o que otimizaria o seu planejamento.

Observou-se, no entanto, que a disciplina ainda é trabalhada como algo a parte, o estudo de um passado longínquo com poucas relações com o presente do aluno. Sabemos que as professoras são pressionadas pelas exigências de um sistema escolar que cobra o cumprimento de metas e a necessidade de dar conta de um rol de conteúdos durante o ano letivo, mas acreditamos que os professores são capazes de romper com essa lógica, que podem ir além da mera constatação de que suas aulas não são significativas e pouco colaboram para a formação dos alunos. Nunca é demais ousar.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, vol. 5, núm. 10, 2012, pp. 555-565.

_____. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n.25, set. 1992/ago. 1993. Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História, ANPUH; Marco Zero.

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 26 de agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITES, Olga. A criança e a História que lhe é ensinada. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 5 n.º 10, março/agosto-1985. pp. 247-250.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história**: revisão urgente. 3ª ed. rev. E ampl. São Paulo: EDUC, 2008.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de Ensino: Escolher e decidir. In SCARPATO, Marta. **Os Procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. 2ª. ed. rev. E ampliada. São Paulo: Avercamp, 2013. pp. 13-68.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/93/102. Acesso em 01/07/2014.

CIAMPI, Helenice. Ensinar História no século XXI: dilemas e propostas. In TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (org). **Ensino de História: ensaios sobre questões teóricas e práticas**. Maringá: Eduem, 2011.

COELHO, Araci Rodrigues. **Usos dos livros didáticos de História**: entre táticas e prescrições. 2009. 458 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DUTRA, Soraia Freitas. As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica. In NETO, José Miguel Arias Neto (org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

FERMIANO, Maria Belintane. SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de história para o fundamental I**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio. In FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e**

prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães e SILVA, Marcos Antônio. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, 2010. pp. 13-33.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. O estatuto do saber histórico I. **Projeto Veredas**, módulo 3 vol. 1. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&ID_OBJETO=30794&ti po=ob&cp=000000&cb. Acesso em 24 de novembro de 2014.

GAGLIARDI, Célia Morato et al. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 143-179, set. 89/fev. 90.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. 1. ed. Brasília: Unesco, 2009. v. 1. 293.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em História:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.41, jun. 2005. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01024698200500010002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 nov. 2014.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In **Historia e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. pp. 525-539.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no Ensino de história**. Universidade Federal do Paraná, Caderno Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Curitiba, PR. 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem** - componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rodrigo. Polícia acha QG do tráfico e 10,5 Kg de crack e cocaína em S. José. In: **O Vale**. 13Set2013. Disponível em <http://www.ovale.com.br/regiao/policia-acha-qg-do-trafico-e-10-5-kg-de-crack-e-cocaina-em-s-jose-1.445757>. Acesso em 29ago2014.

MACHADO, Rodrigo. Polícia estoura refinaria de cocaína na zona sul de S. José. In: **O Vale**. 18set2013. Disponível em <http://www.ovale.com.br/policia-estoura-refinaria-de-cocaina-na-zona-sul-de-s-jose-1.447528>. Acesso em 29ago2014.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo/ **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MENEZES, Leila Medeiros de; SILVA, Maria Fatima de Souza. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHAES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. pp 215-228.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. Tese. (Doutorado em Educação), Campinas, Unicamp, 2004.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição Aparecida. A História como janela para o mundo. In **Revista de História da Biblioteca Nacional**. 17/09/2007. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-historia-como-uma-janela-para-o-mundo>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

MOURA, Michele Cristina. **Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n.25, set. 1992/ago. 1993. (Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História, ANPUH; Marco Zero.

NASCIMENTO, Sirlei Maria do. **As concepções de professoras das séries iniciais e a aula de História**: um estudo com professores de uma escola municipal de Londrina. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2010.

NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Metodologia do trabalho científico**. Texto produzido para o curso de Pós Graduação Lato sensu em Coordenação Pedagógica da UFPE, 2009. Disponível em http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufri/file.php/1/coord_ped/sala_4/pdf/Metodologia-do-Trabalho-Cientifico.pdf. Acesso em 27 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (orgs). **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação Histórica e a sala de aula**: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. **Revista História e Ensino**, Londrina, n. 9. P. 259-272, out. 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flavia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Não é monumento - Documentos históricos podem levar a equívocos em sala de aula quando encarados como prova dos fatos. In **Revista de História da Biblioteca Nacional**. 19/11/2010. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/nao-e-monumento>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro. **A prática pedagógica do professor da 4ª série do 1º grau em relação à proposta curricular de História**: um estudo

nas escolas estaduais de Franca. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

RANZI, Serlei Maria Fischer; MORENO, Jean Carlos. **A avaliação em história nas séries iniciais**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

RICCI, Claudia Sapag. O Ensino de História nos primeiros anos de escolarização: saberes e fazeres. In FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (orgs). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

_____. **Pesquisa como ensino: textos de apoio**. Propostas de trabalho. 2004. Disponível em: www.cecimig.fae.ufmg.br/content/uploads/2008/05pesquisaensino-ricci-pdf. Acesso em 15.02.2014.

SANCHES, Tiago Costa. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Matriz Curricular de História – Rede de Ensino Municipal**, v. 1. 2012.

SCARPATO, Marta. A Importância do Planejamento de Ensino na Prática Docente. In: SCARPATO, Marta (org.) **Educação Física - Como planejar as aulas na Educação Básica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade Histórica como categoria central do Pensamento Histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In ROSSI, Vera Lúcia Sabongi De; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Editora Alínea, 2005.

_____. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In: Selva Guimarães Fonseca; Décio Gatti Júnior. (Org.). **Perspectivas do ensino de**

história: Ensino, cidadania e consciência histórica. 1ª ed., Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, v. 1.

SOUZA, Denise Martins Américo de. **Parâmetro curricular de história:** do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. **Por Uma Outra Geografia Escolar:** o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem da Geografia. Dissertação de Mestrado. PUC SP, 2007.

TELES, L. S. **Sociologia para jovens:** iniciação à sociologia, Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

TORAL, André e BASTOS, Giuliana. **Revista Super Interessante.** Edição 151 abril de 2000. Disponível em http://super.abril.com.br/superarquivo/2000/conteudo_124045.shtml. Acesso em 24 de novembro de 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimento.** Texto produzido para o curso de Pedagogia da UNESP a partir da síntese de outros textos da autora. 2006. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em 27 de agosto de 2014.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História.** Um balanço historiográfico. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

APÊNDICE 1 - Questionário de Identificação

1. Sexo

Feminino Masculino

2. Idade

Entre 20 e 25 anos

Entre 26 e 35 anos

Entre 36 e 45 anos

Entre 46 e 55 anos

Entre 56 e 65 anos

3. Formação

Magistério Normal Superior Pedagogia Outra graduação

Especialização Mestrado Doutorado

4. Tempo de magistério

0 a 1 ano 1 ano a 2 anos 2 anos a 5 anos 5 a 10 anos

10 a 15 anos 15 a 20 anos Mais de 20 anos

5. Em sua formação, houve a disciplina de metodologia do ensino de História?

sim não

5.1 Se houve, ela contribuiu para sua prática?

sim não

APÊNDICE 2 - Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada

1. Qual sua concepção de História?
2. O que seria uma boa aula de História para você?
3. Qual o papel do ensino de História nos Anos Iniciais?
4. Qual posição o ensino de História ocupa dentro da sua rotina escolar?
5. Dentre as expectativas de aprendizagem presentes na Matriz Curricular de História, quais você considera essenciais que sejam compreendidas pelo aluno ao final do 5º ano?
6. Quais são as estratégias utilizadas por você para atingir esses objetivos?
7. Quais materiais utilizados? Quais gostaria de ter à disposição? Por que?
8. Como você utiliza o livro didático de História nas aulas?
9. Como eram as suas aulas de História quando era aluna?
10. Quais diferenças você vê entre a maneira como eram essas aulas e as que você ministra?
11. Você gosta de ensinar História?
12. Que dificuldades sente ao planejar uma aula de História?

APÊNDICE 3 - Roteiro de Observação das Aulas de História

1. Quais são os recursos utilizados para o ensino?
2. São feitas relações entre os novos conhecimentos e as experiências/ conhecimentos dos estudantes?
3. Os objetivos de aprendizagem estão claros para os alunos?
4. Como as imagens são trabalhadas em sala de aula?
5. Documentos escritos são analisados? Há presença de fontes primárias?
6. Qual a importância dada ao livro didático?
7. Como as atividades tratam o conhecimento histórico?
8. A História é considerada como um conhecimento em constante construção ou como algo imutável?
9. As intervenções feitas pela professora auxiliam os alunos a refletir?]
10. As hipóteses levantadas pelos alunos assim como seus erros são consideradas para a reflexão coletiva?
11. Há interação/participação da turma?
12. A discussão, o debate, a argumentação é estimulada pela professora?

APÊNDICE 4 - Transcrição da Entrevista da Professora A

Pra você, o que é História? Na verdade, a pergunta original era “Qual sua concepção de História”, se eu te perguntasse isso, a pergunta estaria clara pra você?

Sim, sim.

O que seria pra você, qual é a sua concepção de História?

Eu acho que é a origem de tudo. A História de alguma coisa é a origem de alguma coisa, como ela surgiu, como ela aconteceu, como ela se formou...

Mas em termos de História escolar, essa História disciplina, o que seria... assim, qual... o que seria História com “H” maiúsculo? Essa História que você encontra nos livros, que tem que ensinar, o que é essa História pra você? O que ela estuda? Pra você, o que a História estuda?

Não sei se é bem isso, mas a História que eu entendo, de primeiro ao quinto, é... é a história da nossa... é a formação da nossa gente, é a História de formação do nosso povo, não sei muito...

Mas quando você pensa assim, por exemplo, se a pessoa vai fazer uma faculdade de História, o que você acha, o que será... que História é essa que as pessoas querem ensinar, ou que não querem, não gostam... Como é a História pra você, essa ciência História... A História é uma Ciência pra você?

Sim, ela vem explicando o surgimento das coisas, não sei, acredito que seja isso. Não sei, não sei, acredito que seja isso. Todos os conteúdos, todas as matérias, tem história de todas elas, o princípio, como as coisas se formaram, acho que tudo... É essa história dos antepassados?

Assim, por exemplo, o historiador estuda história. O que pra você, na sua cabeça, dentro do que você conhece, o que o historiador estuda?

Acho que vestígios para explicar coisas de hoje, não sei... como chegaram até aqui, como...

U-hum, e essa história “deles”, desses historiadores que estão estudando para explicar, eles querem explicar o passado ou... porque você disse que eles querem explicar as coisas... ele quer explicar o passado ou o presente?

Eu acho que de repente explicar o passado pra justificar o presente?

Como assim?

Pra gente entender como chegou ao que chegou, como que é, por que é que é assim...

Você acha que as explicações históricas, elas mudam?

Mudam, depende do ponto de vista e de quem está expondo, de quem tá colocando...

E na hora da aula, como é que você faz?

É complicado... porque você tem que ter os dois lados ou as vezes até mais lados, né... Aquele dia [se refere a uma aula que eu tinha observado] eu achei bem legal porque eles se posicionaram de uma forma e depois eu invertei. No momento que eu pedi pra eles se posicionarem naquele momento, naquela situação, eles falaram “mas professora do outro é muito mais fácil”, então, mas eu quero que você fale... e eles defenderam com unhas e dentes. E depois a gente trocou, e eles também defenderam com unhas e dentes (risos).

Porque é um exercício de argumentação na verdade...

Sim, e depois a gente saiu para o lanche, a minha aluna veio 4 vezes falar comigo “professora posso falar uma coisa ainda sobre o debate?”. Eu dizia, pode. “É que eu

acho que os portugueses...” e tal. Daqui a pouco: “Posso falar mais uma coisa?”. Eu achei o máximo... 4 vezes? Ela ficou martelando aquilo sabe...

Você gosta de ensinar História?

Amo. Porque... conheço pouco, mas amo.

Por que? O que te fascina?

Não sei, eu gosto muito de História, justamente porque eu acho que explica muita coisa. Me preocupa a História nos Anos Iniciais porque é um momento que a gente não tem entendimento de um monte de coisa. As coisas são meio abstratas pra gente, assim como outros conteúdos. Eu acho que depois de uma certa idade você tem uma compreensão melhor das coisas.

Então você diz que nos anos iniciais, algumas coisas da História...

São muito abstratas!

Por exemplo?

Por exemplo, as navegações. Você mostra o mapa, que ele saiu de lá, não sei o que, mas é tudo muito... impalpável pra eles. Eu acho que, sabe... (somos interrompidas)

Então, voltando, você estava falando que é difícil, você diz isso se baseando em que? Você diz que é muito abstrato, você está dizendo em relação aos níveis pré-operatório, operatório, concreto? É nisso?

[Concorda com a cabeça]. Eu acho. Eu acho muito abstrato. Eu, depois de velha, fui entender coisas que eu tinha visto quando era mais nova.

Se você acha isso, como você tenta então com os alunos, já achando abstrato, quais são as suas estratégias então pra tentar alcançar seus objetivos de aprendizagem?

De verdade, eu tento passar pra eles a paixão que eu tenho, porque é uma coisa que eu gosto, História, Geografia... eu acho fascinante. E eu acho que a gente perceber que o outro está fazendo por prazer, instiga a gente. Então assim, a gente lê e a gente conversa muito! Mas eu acho que a gente precisava de coisas mais palpáveis. Eu, infelizmente, não tenho. Então eu peço pesquisa, eu peço trabalho, a maioria tem internet, eles acessam... hoje em dia, acho que as coisas hoje são mais fáceis, de repente a criançada está até mais madura do que a gente foi há alguns anos atrás. Mas, que eu faço grandes inovações, infelizmente... [balança a cabeça mostrando negativa].

Mas você acha que o aluno não é capaz de compreender algumas coisas em História por conta do...

Eu acho que eu não alcanço cem por cento da sala.

Não, não digo que você não consegue... o que quero dizer é: você acha que o aluno, independente do professor, ele precisa ter uma certa maturidade intelectual para entender certas coisas em História?

[Faz que sim com a cabeça] Eu acho que precisa de uma certa vivência ele tem que ter. Então por exemplo, o aluno que não sai do República [bairro onde se localiza a escola] é difícil para ele imaginar que existe “a” cidade, “o” estado, “o” país, e que está lá fora, acho que é muita coisa pra criança...

Mas daí você não acha que uma questão de currículo? No sentido que não é apropriado o currículo que é posto para a idade?

É possível, é possível...

Por exemplo se você pudesse propor diferente, não digo nem o que, mas se pudesse propor diferente...

Acho que seria mais interessante, uma coisa que fosse mais próximo deles...

Mas o ensino de História nos anos iniciais não segue os “círculos concêntricos”? Assim, no primeiro ano começa eu, a identidade, meu bairro e vai ampliando, não é assim?

Ahan...

Então, de certa maneira, tenta-se fazer isso, não?

Eu acho que acredita-se que tenta-se... (risos)

Mas e a História Local, você acha que é mais simples trabalhar com a História Local?

Não, não é também. Não é porque, por exemplo, a gente não... a gente não tem os recursos, a gente vai sair com as crianças? O ano passado eu estava com o quarto ano no CAIC (escola da rede municipal próxima a que ela trabalha hoje, também localizada na zona sul com altos índices de violência e de baixa renda)... o relevo de São José... putz, onde eu ia conseguir esse material? Depois que eu dei uma "rebolada", apareceu...

Teve até aquele material que veio com vários erros, né? [A Secretaria Municipal de Educação produziu um livro que tratava do relevo e biodiversidade do município em uma edição feita em papel de extrema qualidade, mas que não pôde ser distribuído pois continha muitos equívocos em dados e informações]

Isso, mas veio depois...

Mas ele tinha tantos erros que nem estava sendo distribuídos pelas escolas municipais..

Daí acabou o contrato, eu fui pra EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil] e nem vi como terminou isso. Mas eu briguei, disse, isso é muito difícil, como eu vou fazer? Não tenho material... Precisava sair com as crianças, mas como eu ia sair com as crianças pra fazer pesquisa de campo?

É, tem uma coisa assim né, afirma-se que fica mais fácil pra criança entender o que é mais próximo, mas eu fico pensando, hoje em dia, o que é mais próximo pra ela, por causa da internet, são outras cidades... ela conhece muito pouco sobre a própria cidade mas sabe bastante sobre Barcelona porque adora o Neymar, e o Neymar está lá no Barcelona...

É verdade, hoje são outras...

Você se lembra de como eram suas aulas de História quando cursava o equivalente aos anos iniciais? Quais diferenças você vê...

Muito pouco, muito pouco...

Em relação aos anos finais, em História você lembra de alguma coisa?

Lembro do oitavo na época

O mais antigo que você lembra é o oitavo?

Sim, o mais antigo.

E como eram as aulas?

Eu adorava, o professor vendia o peixe.

Mas em termos de metodologia, como era a aula dele?

Ah, expositiva e... texto, interpretação e questionário. Tanto que é porque eu gostava, mas muita coisa eu fui entender só depois. Eu fui viajar, conheci pessoas, lugares e aí abre um pouco...

Quais diferenças você vê entre a maneira como eram essas aulas que você se lembra (porque a dos anos iniciais você não se lembra) e as suas?

Vídeos... a gente tenta trazer vídeos sobre o Descobrimento do Brasil e tal, é um "negócio" mais diferenciado... foi muito legal, eles "nossa professora, era assim?", "tinha índio canibal?", "tinha não sei o que?", então tinham detalhes ali que a gente nem tinha falado e que depois aquilo vira uma puta de uma aula, porque e eles vão puxando daqui, puxando dali, sensacional! Era uma abertura que o professor não dava. As vezes a gente queria perguntar, era um negócio sucinto, era fechado ali no texto. Era legal, a gente gostava muito da figura do professor, mas era um negócio mais assim, né...

É que também tem gente que tem o “dom”, né? É tradicional mas um tradicional em que ele é um narrador, essa história narrativa que está até retornando, que é isso, que envolve, que encanta, que você fica querendo saber o que aconteceu...

Aí você embarca junto, né?

Tem poucos, né, que conseguem fazer isso. Eu mesma não sou desse tipo de professor.

É mesmo?

É que isso vai muito da pessoa, do perfil. Mas voltando, naquele dia que assisti a aula, você estava dizendo para os alunos que tinha conversado sobre os índios de hoje, como você trabalhou esse tema com eles?

A gente “tava” falando... é que eles fizeram um trabalho “os índios ontem e os índios de hoje”, o que eles comiam, como se vestiam, como eles são hoje... Os índios hoje usam roupa!

Aí você fez uma discussão com eles sobre isso?

Nós falamos a respeito, foi quando eles falaram “os índios antes não tinham vergonha, né? Eles não tinham necessidade, né? Aí o português vem e cultiva essa questão”. Então, foi mais isso, a religião, antigamente o índio tinha a religião dele, mas hoje em dia são católicos, protestantes, enfim, e foi isso que a gente colocou.

Durante a faculdade de Pedagogia, você teve aulas de Didática do ensino de História?

De História não. De Didática sim, mas não de História.

Nem de Ciências, de Matemática, nada de específico?

Não.

Você não lembra de nenhum momento ter visto sobre o ensino de História, durante a faculdade?

Talvez no primeiro ano que nós tivemos que fazer um trabalho assim, gigantesco, de uma professora que gostava de aparecer... acho que foi só no primeiro ano.

E você lembra o que foi que você fez?

Ai não, era um negócio chato, de didática não tinha nenhuma. Não era nada cativante.

Então quando você dá aula de História, ou mesmo de Ciências ou outra coisa é tudo “se vira nos trinta”?

[Risos]. É o que a gente vai aprendendo nos cursos, nos PROFAs, e todas as outras coisas...

Mas não na faculdade de Pedagogia...

A faculdade de Pedagogia não nos prepara para dar aula! Tudo você aprende ali na hora que você cai...

Então não teve mesmo nenhuma disciplina de metodologia específica?

Não, não me lembro. De verdade, não lembro de verdade.

Nem de Ciências Humanas? Porque às vezes eles põe uns nomes como “Didática aplicada ao ensino das Ciências Humanas” ou outra coisa parecida...

Kaori, faz 11 anos que saí da faculdade... não lembro.

Na sua opinião, como seria uma boa aula de história?

Ai, pesquisa de campo! A gente poder sair, vivenciar alguma coisa mais palpável, sei lá, irem em um museu pra eles poderem ver como que era, ou mesmo, mais pra frente com o tablet (se é que vem), ver as fotos as imagens mais reais, porque a gente não tem livro na sala, a gente não tem material, algo assim que possa... oitenta por cento da minha sala tem acesso a internet, o resto não tem, então se a gente pudesse ter alguma coisa assim, em tempo real...

Você já foi no Museu do Ipiranga?

Já fui. Faz tempo mas fui.

O que você acha do Museu do Ipiranga? Se você levasse as crianças lá?

Acho que era uma ideia legal.

Mas você acha que não tem problema nenhum no Museu? Por exemplo, é só eles olharem ou precisaria analisar alguma coisa?

Não, eu acho que eles tem que curtir. Eles não vão com aquela coisa “eu tenho que anotar”, “eu tenho que...”, não! Você aprende muito mais quando está curtindo, então a gente já está falando a respeito, estamos estudando, vamos chegar nesse ponto, acho que seria muito legal que eles vão estar por dentro do que eles vão ver.

Em um museu existe a escolha de algumas obras, nem todo o acervo...

... é interessante

Nem todo ele está à mostra, na verdade. Eles fazem algumas exposições e tal. No caso do Museu do Ipiranga tem várias partes que mostram os bandeirantes, não sei se você se lembra.

Me lembro.

Tem muitas pinturas, tem esculturas de bandeirantes. O museu é como um livro didático, uma seleção de “coisas” feitas por alguém. Quando você diz que o museu seria bacana para os alunos verem os objetos, não seria interessante também que houvesse uma análise?

Assim como no livro didático.

Então, você diz que gostaria que tivesse imagens para trabalhar, mas o livro didático quando tem muita ilustração, tem algum aspecto negativo?

Eu acho que tem que ter ilustração, não muitas, mas tem que ter. Até pela questão da idade deles. Os quadros precisam ter alguém falando, explicando. Não sei, o quadro precisa ser “sentido”. Toda obra precisa ser sentida. Até nos livros, quando as crianças falam “mas professora, era assim?” e eu digo, calma gente, esse é o olhar do artista, ele pintou assim, o artista tem o direito de fazer... ele retratou do jeito que ele achou que era, não é exatamente...

Quando tem em um livro de História imagens sobre o assunto que você está tratando, como você utiliza essas imagens em sala de aula, como conduz o olhar das crianças?

A gente conversa a respeito, vê a data, a época e coloca bem essa questão, que uma imagem é o olhar do artista. Uma foto, por exemplo, as vezes a gente não sente a emoção que o fotógrafo sentiu no momento, então isso tudo tem que ser ponderado de acordo com o que a gente estiver trabalhando ali.

Qual o papel do ensino de História nos Anos Iniciais? Para que ele serve?

Então, eu acho que pra entendimento do ser humano, pra explicação dessa questão do princípio, da formação da sociedade.

Você diz que tem muita coisa abstrata, que eles não conseguem compreender. Mas se eles não conseguem compreender, então porque ter a aula de História, na sua opinião?

Então, eu gosto, mas eu tenho medo de gostar pelo fato de só hoje eu entender umas coisas, não tudo, queria entender muito mais. Mas eu acho que falta muito chão pras crianças, eles até entendem, falam a respeito um pouco, fazem pesquisas, depois na sala argumentam, mas eu ainda acho que falta “pé” pra eles.

Então você acha que ela não seria necessária nesse momento?

Não, eu acho que a História ela é válida... é... todo mundo tem uma história, seja a história da gente, da cidade... a gente tem que começar a entender essa questão. E de repente a função da História nos anos iniciais é essa, colocar em contato com essa... tanto que acho um absurdo a criança não poder ficar com nota negativa em História, Geografia...

Não pode?

Não. Não sei, aqui não sei, mas em Jacareí não pode.

Sério?

A criança se ela está de corpo presente, ela não pode ter NS [conceito Não Satisfatório].

Bom, aqui ele não pode ter zero.

Lá em Jacareí, se ele está na aula ele tem que ter pelo menos S [conceito Satisfatório].

Que importância tem a disciplina de História dentro de sua rotina?

Eu gosto do momento da aula de História, de Geografia, porque é um momento bastante oral, porque é o momento em que eles podem se colocar...

Quantas aulas de História tem por semana?

São duas ou três. Duas, acho.

Você que delimitou isso?

Não, já vem pronto o número de aulas que a gente tem que dar. Se não me engano são três, na verdade.

Você acha que é pouco, bastante, suficiente?

Eu acho que é suficiente pelo tanto que recurso que a gente tem. Se eu tivesse mais recurso, talvez... tanto que se eu consigo mais coisas eu uso uma aula de Português, de Matemática...

Então é negociável?

Sim, é negociável. Se houver necessidade eu faço um “toma lá, dá cá” sim.

Dentre as expectativas de aprendizagem presentes na Matriz Curricular de História, essa nova da Rede Municipal, quais você considera essenciais que sejam apreendidas no final do 5º ano?

Posso te dizer do primeiro bimestre, mas não no geral, essa matriz está quase inutilizada, tem muita coisa. A vantagem da História em relação à outras ciências, é que te libera para o debate, para o oral, pra você ver a criança se posicionar diante de algumas coisas, geralmente a gente consegue isso...

Em relação à compreensão de tempo...

Você diz da linha do tempo?

Não, por exemplo, eu tenho um sobrinho de 6 anos, que no feriado do dia 21 de abril eu perguntei pra ele se Tiradentes tinha morrido há muito tempo, ele disse que sim, que fazia muito tempo. Muito tempo quanto? – eu perguntei. Ele disse que não sabia. Eu falei que devia fazer uns trezentos anos, e questionei se o pai dele estava vivo naquele tempo. Ele disse que não, mas que seu vô e bisavô com certeza estavam...

Ela não tem muita noção de duração, de tempo...

Você acha que esses conceitos eles compreendem no quinto ano?

Sim, acho que sim, é pra ter. O Gabriel [um aluno de sua turma que não acompanha o que está sendo dado, aparentando dificuldades de aprendizagem] não, mas o resto sim.

Mas aquele dia na sala você teve que fazer a conta na lousa para eles visualizarem quanto tempo havia passado...

Ah, mas já é pra ser né? Acho que é possível sim, já ter essa noção.

Mas o que você acha que é essencial que no fim do quinto ano seus alunos tenham aprendido em História? Não digo necessariamente de conteúdo...

Ai Kaori, eu não sei, acho que eu gosto muito dessa questão deles poderem se posicionar perante o que eles estão vendo, acho que a História permite muito isso.

Você joga a questão e aí a gente vai discutir isso... eu não gosto de ficar presa no livro, a gente precisa ter o conteúdo ali, damos um resuminho, mas depois a gente retoma com “o que vocês acham?”... eu nunca consigo ficar na aula só de Ciências, só de Matemática, ali... eu pergunto alguma coisa que está relacionada, eu questiono...

E o discurso do livro, você discute?

A gente coloca, a gente coloca... teve uma vez que... não lembro direito, mas o aluno falou, “professora não era assim! Meu tio falou que era diferente”. Mas o que era diferente? E você o que acha? Eu tenho uma turminha, uns seis, que são muito participativos, que eu amo de paixão.

Quais as estratégias você utiliza pra atingir os seus objetivos com o ensino de História?

Permitir que eles interajam, com o que estão lendo, inclusive. O que eu puder trazer de recursos, de vídeos, que eles possam ter de mais palpável, eu faço.

Quais materiais você tem disponível? Quais gostaria de ter?

Uma lousa interativa! Tem coisas que eu queria ter acesso, a própria internet, não só ela, mas... não sei. A História permite muito, você pode usar outros recursos, música, Pindorama, Palavra Cantada, adoro, trabalhei duas músicas... Eu assisti Noé, adorei, gostaria de poder mostrar pra eles...

Eu não assisti, mas estava lendo que teve muitas críticas...

É porque o pessoal foi assistir pensando na história bíblica. Uma colega evangélica, colocou no facebook “aburdo, pura heresia!” e tal, eu não disse nada, mas uma colega comentou lá: “Eliana, são os olhos do artista, do autor do filme”. Então ele não pegou da Bíblia e colocou ali, não! Ele pegou uma história que está na Bíblia e floreou, ele pode fazer isso, o cinema permite isso.

O cinema permite, mas muitas vezes os vídeos não são utilizados como se fossem o retrato do passado?

É, por isso que a gente tem que intervir. Eu saí do cinema encantada, porque eu gosto, eu achei muito legal, nem por isso que eu acho que Noé realmente fez aquilo.

Mas você acha que as crianças fazem essa diferenciação?

Precisa de intervenção, nem todos. Um ou outro, são um pouquinho mais maduros, de repente tem pais que... como a minha Nicole Cristina que argumenta, ou mesmo o Leonardo, tal, mas tem uns lá que se você falar que é, é e acabou, se você não intervir, não buscar dele não fazer sair uma fumacinha da cabeça o bichinho não pensa, é um negócio bem...

Como você acha que é construído, escrito, um livro de história? Por exemplo, didático?

Não sei, registros, fontes históricas? De verdade, não sei mesmo.

APÊNDICE 5 - Transcrição da Entrevista da Professora B

Qual sua concepção de História?

Minha concepção... é... em questão do ensinar ou do meu aprendizado?

O que seria a História para você? A História a gente falando da disciplina escolar.

Sim, História... [fica em silêncio, pensando...]

Se me perguntassem o que é a disciplina Ciências, eu poderia dizer por exemplo, “é a ciência que estuda os seres vivos e a sua relação com o meio em que vivem”. Isso seria a minha concepção de Ciências. Então, qual seria a sua concepção de História?

Ela.. é... situa o aluno no tempo, cronologicamente, o que aconteceu antes... ele tem que compreender o passado, estudar o passado pra compreender o presente. Através de todo aquele... dessa visão que ele tem do passado, como foi, é que ele constrói a concepção de vida dele, através do... pra ele se localizar no tempo, como foi antigamente, o que aconteceu, pra ele compreender o que está acontecendo agora.

Como você imagina que as pessoas que fazem a faculdade de História, como eles estudam a História?

Através de livros? Eles vão buscando livros didáticos, do que aconteceu? Eu não faço ideia! Porque na faculdade, quando a gente faz pedagogia... Bom, eu comecei a estudar em Curitiba, lá tinha Metodologia do ensino de História, Metodologia do ensino de Geografia, mas quando eu vim pra São José, não tive esses conteúdos aqui. Eu tive lá, por exemplo, Metodologia do estudo de Artes, que ela situou a disciplina de Artes, só que daí eu vim pra São José. O currículo aqui é totalmente diferente, dessas matérias eu tive Metodologia do ensino de Português e de Matemática, mas História, Geografia, essas coisas, não teve.

Nada, nada?

Não. Eu fico assim, totalmente perdida em trabalhar História, eu fico perdida.

Mas por exemplo, você falou “quando estuda na faculdade deve estudar pelos livros didáticos”. Mas quem escreve os livros didáticos?

São os historiadores.

Então, pra escrever esses livros didáticos, como eles fizeram?

Observação, pesquisa... eu imagino que seja mais pela observação e pesquisa. Eu acho que o historiador tem um pouco do conceito dele, sobre... pode ver, de um livro de História para o outro, tem muita opinião do autor em cima.

E como você faz em sala de aula, como aqui que nós não temos livros para todo mundo, e você tem dois livros diferentes, como você faz?

Dois autores que colocam diferente... Geralmente eu prefiro pegar um só, pra mim já é difícil trabalhar história porque eu já tenho a minha interpretação em cima do livro. O historiador teve em cima da História ele já teve a visão dele e já colocou um pouco da opinião dele. Quando eu vou ler o livro de História eu já coloco um pouco da minha em cima. Eu tenho dificuldade em usar dois livros ao mesmo tempo, de conciliar. Você viu que na última aula que você assistiu eu peguei o livro de Geografia, eu tentei buscar assim... aquela entradas e bandeiras aqui em São Paulo, que eu peguei um livro diferente do que eu tinha estudado e eu fiquei perdida, eu me perdi. Eu não consegui me localizar.

E o que o historiador estuda? O passado ou o presente ou os dois?

Eu acho que os dois.

Como assim?

Porque a História está acontecendo o tempo todo. Aqui é História. Daqui há um tempo, daqui 5 anos, poderemos estar fazendo parte... alguém estar estudando. Tem livros de

História que já aparecem coisas recentes, fatos de agora. Ela está acontecendo, a História. Sendo construída no dia-a-dia, daqui cinco anos eles vão estar estudando sobre a Copa, quais foram os impactos que aconteceram...

Mas e na sala de aula, isso chega?

Não, não chega. Na sala de aula fica só no passado. E um passado assim, muito remoto, que não faz ligação, que não faz sentido pra eles. Eu acho que seria mais interessante estudar um passado... uma História mais recente, que aconteceu há pouco, que os pais vivenciaram, que pudessem dividir...

Isso seria uma boa aula de História pra você?

Acho que seria mais interessante, mais do que resgatar coisas láááá do início...

Quando você planeja uma aula de História, certamente que você quer que ela seja boa, nesse sentido, o que você acha que tem quer, como seria uma boa aula de História pra você?

Algo que eles possam compartilhar também, dizer “ah, eu já vi isso”, “ah, eu vi na tv”, “ah, nossa meu pai comentou isso”... por exemplo, no bimestre passado, nós fomos falar sobre a chegada dos portugueses, navegações, então assim, é uma coisa muito... mais para eles ouvirem mesmo, eles não conseguem fazer ligação nenhuma com o presente, não tem nada na mídia que fale sobre isso, os pais não comentam sobre isso, então é uma coisa que eles ficam só recebendo informação, mas eles não conseguem colocar a opinião deles. Se eu já vou buscar, por exemplo, na última aula de História eu trouxe vídeos aqui da região, então teve alunos que conseguiram fazer alguma relação, porque estava falando da História aqui da... e conta Entradas e Bandeiras, que pegou uma parte daqui. Então tem Taubaté, então assim, eu trouxe um vídeo pra eles, que é um documentário da TV Vanguarda fez, que assim, só o fato de ser Vanguarda, eles já fazem relação, cidades aqui perto, como Taubaté, eles dizem “ah, eu já fui pra Taubaté”, então já foi mais interessante pra eles. E quando eu fico falando só das coisas que eles não conseguem fazer ligação nenhuma, pra eles fica chato. Aí eles não se interessam, não participam, não conseguem dar opinião nenhuma, não tem troca. Eles ficam só recebendo informação, eu acho chato isso, assim, de eu só estar eu falando e eles ouvindo, acho chato. Não tem proveito nenhum.

Mas você acha que é possível ter aprendizagem?

É possível, mas eles veem aqui e daqui a pouco esquecem.

Então já que é difícil pra eles estabelecer relações entre o que eles estão ouvindo e a vida deles, qual seria então o papel do ensino de História nos Anos Iniciais? Porque ele existe e você tem que cumprir...

É, tem. Serve pra eles conhecerem um pouco do passado, pra eles se situarem cronologicamente. Quando chegou, o que aconteceu, porque somos o que somos hoje, principalmente assim... quando fui dar aula da... que falava sobre os mestiços, porque é que tem hoje os brancos, outros negros, porque nós temos essa diversidade cultural, porque essa influência toda de outras línguas, outros costumes... Pra eles compreenderem mesmo, se eles estudando a História... por que tem essa mistura de raças? Aí eles vão ver, vão entender que que veio, que teve os imigrantes japoneses, portugueses, espanhóis, daí se misturaram que foram criadas outras famílias e surgiu essa cultura que temos hoje. É o que faz eles compreenderem o que somos hoje, é através do estudo do passado.

Você acha que o ensino de História nos Anos Iniciais... eles conseguem entender a História nos Anos Iniciais?

Não. Eu acho que é uma coisa muito vaga. É... ali, agora, e quando sai daqui eles não conseguem manter, levar isso pra fora, entende? Chegar em casa e “ah, isso está acontecendo... [faz um estalo com os dedos]”. Por exemplo, eu sou dessa cor,

porque... devido a essa miscigenação lá do passado. É aqui dentro da sala, saindo daqui eles não usam pra mais nada.

Se eles não conseguem fazer essas relações, mas você disse que são importantes...

É importante, é importante que façam.

Fica sem sentido então? Deveria ter menos aulas de História e mais de Português, por exemplo?

Eu acho que tem que ter sim, aula de História. O conhecimento deles vai muito além de Português e Matemática, não é só ler e escrever. Eles estão muito na internet, muito na mídia, e passa muitas coisas que eles assim... tem como fazer uma ligação. Sempre tem no jornal, sempre eles buscam alguma coisa passada, no Fantástico, por exemplo, sempre tem alguma coisa “ah, eu vi isso na escola”, “ah eu já estudei sobre isso”, então é importante sim, não só a História como Geografia, Ciências, eu acho que tem que ter, não é só Português e Matemática não.

Que posição o ensino de História ocupa dentro da sua rotina escolar?

Eu procuro manter todas elas equilibradas, não só a... assim, “eu tenho mais facilidade em Geografia eu vou dar mais Geografia” ou “eles tem mais facilidade em Geografia eu vou dar mais Geografia”, não, eu tento manter equilibrado.

Quantas aulas são por semana?

Três. Só que devido ao nosso horário ser quebrado, por exemplo, a minha aula seria até as cinco e meia [as crianças saem às 17:10], são todas às sextas-feiras, são três aulas seguidas, que é pra dar tempo deles pensarem, de fluir. Porque eu não consigo dar uma aula na segunda, aí pára o assunto, quebra e só na outra sexta-feira eu vou retomar, daí eles não já lembram mais, então eu prefiro dar as três seguidas, pra “mim” fechar o assunto, pra eles terem uma conclusão daquilo, porque se eu divido as três aulas aí eu começo um assunto aí não consigo debater, não consigo falar, quando eu for retomar na outra aula eles não vão mais lembrar o que eu falei.

Mas, olha, eles estão no quinto, no sexto ano eles já vão ter um professor só de História e vai ser quebrado...

É, vai ser quebrado... Aí vai ser difícil. Porque assim, as vezes eu preciso passar o texto. Eles já são devagar pra copiar. Uma aula não é o suficiente. Aí eu penso: se eu passar o texto e não comentar, não vai ter efeito nenhum, é só uma cópia, cópia de qualquer outro texto. Pra ter efeito tem que copiar o texto, tem que ler o texto e tem que debater sobre o texto. E só uma aula não é o suficiente. Quando eu consigo usar o livro, que é só pegar o livro, já ler e já debate, já responde umas questões, tudo bem. Mas quando precisa copiar um texto pra mim já não dá, porque daí é só cópia.

Dentre as expectativas de aprendizagem presentes na matriz curricular, quais você considera essenciais que sejam compreendidas pelos alunos no final do quinto ano?

Eu acho que... o que eu acho mais importante é ele saber argumentar, saber expor, saber debater. Porque História ao longo dos anos ele vai rever isso de novo. Não é questão de decorar qual a capitania que ficou mas é eles “saber” debater um tema, saber debater, saber argumentar, saber se colocar, se posicionar diante de um tema...

Nas suas aulas você utiliza estratégias para desenvolver isso?

Tenho, mas assim são poucos, quando eu tento argumentar com eles, eles não tem essa... eles não conseguem argumentar, não tem essa... desenvoltura pra “estar argumentando”. São poucos os que questionam: “mas por que foi assim?” Eu tenho uns três ou quatro. Se eu conseguir no final do ano que eles argumentem mais, que eles coloquem a posição deles: “ah, mas e se fosse diferente?”, “ah se fizesse de tal jeito?”, então se eles conseguirem argumentar e debater eu já vou ficar feliz.

E que estratégias você acha que utiliza pra atingir esse objetivo seu?

Em sempre procuro relacionar. Por exemplo, os índios. Quando a gente estava falando sobre os índios... sempre procurei relacionar como eles vivem hoje com o

como eles viviam, para eles “estarem fazendo” uma ligação. Quais as dificuldades que eles tinham, quais as dificuldades que nós temos hoje, como era a vida deles, era parecida com a nossa? Como era a rotina deles, se era parecida com a nossa?. As vezes eles conseguem e dizem “ah, mas e se eles agissem de tal maneira?”, “Por que ele não podia agir assim?”, “Por que os escravos não fugiam?”, “Para onde que eles iam?”, “Por que eles não podiam bater nos brancos, nos senhores?”, eles estão começando a formar algumas questões... é... então eu procuro “tá estigando” mesmo e parte mais de mim as perguntas...

Isso mais no oral?

É, é mais no oral.

Não na parte escrita, de registro?

De registro não. Eles não conseguem, é mais no oral mesmo. A maior parte das aulas de História tem sido no oral. Pode ver que no caderno deles, tem poucos registros. Geralmente os registros são as questões do livro, que a gente lê, conversa, conversa e depois eles respondem e eu estou sempre direcionando as respostas deles, senão saem aquelas respostas totalmente fora. Eu tenho que “estar direcionando” as respostas.

Você disse que eles vão rever tudo isso mais pra frente, então em relação a isso, você acha que a História, ela não muda?

Eles vão ver de um ponto de vista diferente. No sexto ano, alguns conteúdos do quinto eles vão rever só que eles vão ver de um outro ponto de vista, tanto do professor, que já tem uma formação de História, como da interpretação, que é diferente da minha. E esses assuntos, eles vão ser revistos ao longo do ensino... do ciclo II de novo. Tem algumas coisas que serão retomadas... daí com a visão do professor do ciclo II, aí é que eles vão ter essa outra formação que precisa de História.

Mas em termos de conteúdo de História do Brasil, eles estão tendo isso agora, depois vão ter nos Anos Finais e depois no Ensino Médio. Por que você acha que eles são trabalhados de novo e de novo?

Eu acho que é tanto pelo amadurecimento deles. Hoje eles vão ter uma visão, no ciclo II vão ter outra visão e assim, eles, conforme eles vão amadurecendo eles vão tendo uma visão diferente do ensino da História do Brasil. Hoje eles não conseguem argumentar, pode ser que no ciclo II eles já comecem a argumentar, e pode ser no Ensino Médio ele já tenha uma opinião formada sobre o Ensino da História, por isso eu acho importante.

Quando a gente fala assim “eles argumentam pouco” ou “eles mal sabem argumentar”, mas será que não é o momento de começar a desenvolver isso? Essa argumentação, essa escrita, o desenvolvimento da escrita argumentativa? Ou você acha que ainda não é o momento?

Aí entra a questão da escrita... eles não conseguem colocar as ideias no papel. Eu estava trabalhando em português relatos de memória, é algo que aconteceu na vida de deles, então assim... pra passar pro papel eles tem dificuldade, mesmo eu questionando, direcionando... É uma história, a história deles, alguns conseguem escrever, mas... se eu falar assim... se eu passar um vídeo, debater com eles, na hora de passar pro papel eles não conseguem, de colocar, de expor, eles tem dificuldade...

Você estava trabalhando relato de memória em Língua Portuguesa ou em História?

Em Português, faz parte da Matriz Curricular. É a história deles. Passei o filme “Diário de um banana”, li o livro com eles, que conta a história do, do...

Mas eles fazem confusão temporal ainda ou não?

Alguns, os casos R.I.s (Recuperação Intensiva) fazem confusão. O filme “O Diário de um banana” eu não pedi pra eles fazerem um resumo do filme, mas eu li o livro, passei alguns textos na lousa, umas memórias do menino na lousa, pedi pra eles fazerem as deles. Porque como eles vivenciaram acho que fica mais fácil pra eles colocarem no

papel. Alguns conseguiram, mas a maioria teve dificuldade. Porque assim, esse quinto ano ele está em nível de quarto ano. Eu tenho muita dificuldade com eles, tanto na questão da escrita como... na escrita principalmente, então são poucos os que conseguem acompanhar o ritmo do quinto ano. Então essa é uma das maiores dificuldades aqui dessa sala.

Quais são os materiais você usa e quais você gostaria de ter à disposição?

Hoje eu uso livro, que é o livro que... eu gostaria de ter outros livros. Gostaria de “tá procurando” um de melhor entendimento, mas eu tenho só um e eu ainda divido com a Juliana (professora do outro 5º ano). Mas assim eu não consigo ter um livro sem ter um vídeo junto, então assim, é... alguma imagem. Porque eu acho que está muito ligado ao visual para eles, então se eu pegar um texto e só ficar lendo pra eles, eu acho que não consigo, isso não é só em História, em Geografia e Ciências também. Eu estou sempre trazendo ou um vídeo ou alguma imagem pra “estar trabalhando” para eles “tarem visualizando”. Eles não fazem ideia como é um jesuíta! Então eu trouxe um vídeo pra eles verem como eram um jesuíta, como eles se vestem, como é a fisionomia mais ou menos, então eu acho que está muito ligado ao visual, então não consigo trabalhar só com o que está no papel, tem que ter um vídeo, imagens...

E o que você gostaria de ter de recursos que não tem hoje?

Outros livros, no mínimo mais dois...

Quando você diz “outros livros” você diz livro didático?

Livro didático, sim, porque daí eles mesmos podem comparar. Aqui não tem como eu comparar a visão de um e de outro porque nós só temos um! Então não tem nem como eu “tá fazendo” relação de um com o outro. Porque só tem uma versão da História, eu só tenho uma visão da História e mesmo que eu traga um outro livro, eu preciso ter um em mãos...

Mas vamos dizer que você está com duas versões, duas diferentes, como você trabalharia isso em sala?

Então aí eu ia construir, porque assim eu nunca trabalhei. Eu ia tentar construir a partir das duas. Porque eu tenho dificuldade, então ia tentar construir com eles pra ver se conseguia, até eu mesma, conseguia entender as duas versões. Porque eu já tenho uma dificuldade em trabalhar História porque eu não tive na faculdade, não tive essa formação.

Como era a sua aula de História, quando você era menor? O que você lembra das suas aulas de História como aluna, como eram?

Texto. Só texto, muito texto e depois questões... Era um questionário. Texto e depois o questionário em cima do texto, com perguntas muito óbvias que você respondia...

Eram mais de localização no texto?

Sim, de localização. Não me lembro de ter visto nenhum vídeo, nenhuma imagem. Era só cópia, muita cópia e questionário. E aí a prova era o questionário, aquelas perguntas do questionário. Rara alguma questão de problematização, de algum debate... não lembro em momento algum de ter tido algum debate em relação à História...

E aí quando você pensa em uma aula e planeja, o que você acha que ainda é um pouco o que você teve de experiência como aluna e o que você acha que faz diferente?

É que eles cobram muito registro no caderno né...

Eles quem, os alunos?

Os pais: “ah, mas em História não está fazendo nada!”. Então assim, mesmo que eu venho... caderno de História tem pouca coisa mesmo e já teve pai que reclamou: “não está fazendo nada de História?”, “não tem nada?”. Então pra eles, pros pais, aprender História e ter um monte de texto no caderno.

Quando alguém questiona isso você fala o que?

Ah eu falo “é porque a aula acontece mais oralmente, é mais debate, é mais conversa, por isso tem pouco conteúdo” e... só que precisa ter alguma coisa no caderno, pra embasar, porque na hora de estudar, aonde ele vai recorrer? Porque se eu pego o livro didático e fico só dando aula teórica e aula mais expositiva, mas na hora de estudar ele vai lembrar de tudo? Não vai lembrar. Então teve uma das matérias que eu acabei imprimindo os textos, porque se eu fosse passar na lousa não ia dar conta. Eu acabei imprimindo os textos, foram colocados no caderno, pra que eu ganhasse tempo pra debater o texto. Então eu imprimi em História vários textos, trouxe pra eles, porque daí nós lemos, debatemos, conversamos...

Então o que você acha que procura, tenta fazer diferente dessa aula que você tinha é esse debate...

Sim, o debate. E procuro o menos possível passar texto na lousa. Geralmente eu uso livro e quando eu preciso que eles tenham no caderno eu trago impresso para eles. É uma coisa que eu gostaria, cópia, ter mais cota pra cópia.

Então o que você gostaria de ter é poder tirar mais cópias dos textos pra ter esse tempo...

É porque eles eles precisam ter alguma coisa, né? E o livro, se eles pudessem levar o livro pra casa... porque aqui não dá. Temos quinze, ainda é usado em dupla e dividido com a outra sala. Aí já ia melhorar bastante. Tem esse, que é “História de São Paulo”, que é específico, que eu já não consegui trabalhar com eles. Eu não consegui ligar um com o outro, entende? Fazer uma junção dos dois... é... achei que até seria interessante, é até uma proposta pro próximo ano, se eu continuar com o quinto ano de pegar o ensino de História mais aqui, São Paulo, mais próximo...

Mas a Matriz Curricular nos Anos Iniciais, faz muito tempo que eles trabalham com “círculos concêntricos”, começa do mais próximo para o mais amplo. Se não me engano, na matriz do quinto ano não tem a História de São José dos Campos...

Não, não tem. Então, o que acontece, eles vem muito no “eu”. Quando chega no quinto ano fica uma coisa muito aberta. Chegada dos portugueses, navegações, o confronto das etnias, aí no segundo [bimestre] já entra colonização, é uma coisa muito longe...

Você acha que a História Local ajudaria?

Assim, o ano passado eu trabalhei com o quinto ano. As professoras com quem eu trabalhava no ano passado tinham um visão assim de que a História era o que estava na Matriz. Então elas pegavam a matriz qualquer texto ou livro que tivesse falando de “Entradas e Bandeiras” jogava na lousa e pronto. Aí eu descobri esse livro esse ano, eu não sabia que existia esse livro. Ele fala de entradas e bandeiras, mas é aqui, São Paulo, aconteceu aqui! É que agora, já foi, mas eu acho que era uma coisa que poderia ter sido trabalhada melhor. No próximo ano eu pretendo pegar quinto ano novamente, então eu já tenho uma visão diferente sobre como ensinar História. Porque assim, eu comecei agora também, é meu segundo ano em sala de aula, então assim, a gente fica um pouco perdida, eu estou me situando agora. Então assim, o ano passado... em relação ao ano passado, minha aula de História já foi diferente. O ano passado eu fiquei mais em cima de texto e minha aula de História não produziu. Esse ano eu estou mais trazendo material áudio visual. No próximo ano se eu continuar no quinto ano eu já vou pegar mais... porque é muito aberto esse leque de História, eu vou tentar fechar mais. A História do Brasil inteiro, das entradas, por que eu não posso puxar pra perto de mim? Eu falo de... que eles chegaram lá na Bahia... mas eles não sabem onde é a Bahia. Falar de São Paulo é mais fácil para eles. Aqui aconteceu o ciclo do ouro, é tão pertinho daqui... São Paulo, tem muita coisa que dá pra puxar pra perto. Então falando nomes de cidades que eles conhecem, sabendo “nossa foi aqui no meu estado!”, aí eles tem uma visão diferente, aí eles conseguem se situar melhor.

Como você usa o livro didático?

Eu não faço cópia dele. Se você já tem ele, se o texto já está ali, não precisa fazer cópia. Então geralmente eles leem, como a leitura deles não é muito fluente eu deixo eles lerem e eu leio de novo. Com a leitura deles, um lê alto, outro lê baixo, acaba perdendo o foco do texto. Então eu deixo eles fazerem a leitura deles mas depois eu reforço a leitura e em cima disso já vou fazendo os comentários.

Mas se um lê alto, outro lê baixo, você acha importante que eles leiam por que?

Assim, porque eles também gostam de ler, então eu já estou trabalhando também a leitura deles, a entonação, porque não é só nas aulas de Português que eles fazem leitura, então esse por ser um texto diferente, um texto que eles não conhecem, eles se interessam, eles pedem pra ler. Se ficar só eu lendo eles não acham interessante, eles querem ler porque é um texto diferente, tem palavras diferentes. As vezes eles começam a ler, param e perguntam “o que é isso?”.

E você gosta de ensinar História?

Ah, eu gosto. Eu gosto de História, eu gosto de todas, mas eu gosto de História também.

Mas você gosta de ensinar História?

Eu gosto, eu até já pensei em fazer como uma segunda faculdade, só que por enquanto não deu. Mas esses dias eu fiquei encantada porque eu fui em uma visita no Vicentina Aranha e eles estavam contando a História dali e eu acho interessante como que era ali antigamente, como é agora, eu fiquei encantada com aquilo. Eu acho interessante passeios também, tem um passeio pelas trilhas de São José. E eu já cheguei a ir, com o quarto ano em um passeio. Eram estagiários de História, são alunos que estavam estudando História e contavam um pouco da História de São José. Foi naquela sala de áudio da Biblioteca Municipal. Eles fizeram uma apresentação mostrando como era a São José atual e depois de fazer toda aquela explanação eles foram até os lugares. Eu acho legal só que até agora eu não consegui fazer um passeio com eles. Eles não conhecem o Vicentina Aranha [sanatório tombado e que vem sendo reformado nos últimos anos, um dos poucos patrimônios históricos que restaram da fase senatorial de São José dos Campos]! Eu fui dar aula de Geografia quarta-feira e trouxe umas imagens, só três alunos conhecem o Vicentina Aranha.

Eu tenho muitos amigos que adoram História, são formados mas não querem dar aula. Porque uma coisa é gostar de História, outra coisa é gostar de dar aula de História...

Eu gosto de dar aula de História. Eu não sei me colocar assim com as palavras assim, corretamente, mas eu gosto de estar revivendo, de ver a diferença de como era, é uma coisa diferente... Eu quase não assisto tv, não é uma coisa que me prende, então, da atualidade eu ando muito desinformada, daqui a quatro ou cinco anos eu vou ficar sabendo da realidade de agora, mas eu gosto de saber como foi, como que mudou... eu gosto de passar isso pra eles, da curiosidade, eu sou curiosa... Tem um passeio também que é no Parque da Cidade, que eu gosto de ver coisas antigas, sabe? Aquelas casas... por que era construída assim... por que era feito assim, por que se vestiam de determinado jeito, sou curiosa dessa parte...

Que dificuldades que você sente quando vai planejar uma aula de História?

Eu não tenho conhecimento, eu preciso de uma formação. Precisava de uma formação, é um pouco de descuido meu, mas eu precisava ler mais... É que é muita matéria, professor de 1º ao 5º ano não é... eu preciso ler História, Geografia, Português, Ciências, Matemática, é muita coisa. PII [professor II dos Anos Finais do ensino fundamental] ele é focado naquilo, então ele tem mais tempo pra estar pesquisando, ele vai estar pesquisando uma coisa só. Mas nós, pra darmos uma boa aula, precisamos pesquisar muita coisa. Se eu vou dar aula de História, tenho que pesquisar História, no outro dia, já é Geografia, e as vezes não deu tempo de

pesquisar Geografia, no outro dia já é Ciências... Eu não tenho tempo pra focar no assunto. Eu gostaria de dar uma aula melhor de História, mas eu não tenho tempo pra eu focar em História, porque pra eu ensinar... pra ensinar, você tem que saber, e eu não tenho conhecimento suficiente pra estar passando pra eles.

APÊNDICE 6 - Relatórios de Observação - Professora A

02 de maio de 2014 – 5º ano A

A aula tem início com a professora propondo a divisão da turma em dois grupos: os que defenderiam que o Brasil seria melhor hoje se os portugueses não tivessem nos colonizado e outro que afirmariam o contrário.

Inicialmente os alunos pareceram não entender muito bem a proposta, olham uns para os outros, depois para a professora, mas obedecendo seus comandos, se agrupam. Foram dados 15 minutos para que elaborassem argumentos e então a professora circula entre os estudantes, ouvindo os argumentos, auxiliando-os a elaborá-los, contra argumentando e apontando falhas ou fraquezas nos argumentos apresentados.

Os alunos vão se entusiasmando, falam ao mesmo tempo, ficam inquietos nas carteiras, começam a levantar. A professora então inicia o debate.

Marcos após pensar um pouco diz (grita) que “é melhor [que os portugueses tenham colonizado] porque senão estaríamos pelados hoje, não usaríamos roupas!”. A professora, calmamente, interpelou: “Mas isso não seria problema, seria?”. E então fala sobre a necessidade do respeito às diferentes culturas, que o fato de utilizarmos roupas não nos torna melhores ou piores que os outros. A turma ouve com atenção, alguns concordam com a cabeça, outros parecem estar refletindo sobre as palavras da professora.

O grupo que defende a não colonização portuguesa coloca que sem os portugueses “não ia ter poluição, e sim mais plantas e animais”. Dizem ainda que não teria desmatamento, as tribos não teriam acabado assim como o pau-Brasil não teria acabado e que não precisariam usar roupas. A professora concorda com os exemplos utilizados pelos estudantes, não contra argumenta.

Os que defendem a colonização portuguesa, por sua vez, apontam que sem eles, “não ia ter religião”. A professora coloca que não teríamos a religião cristã, mas teríamos outras, afinal os índios também tinham religião. Firmes, os alunos afirmam que “não ia ter nossa língua, nem a mesma cultura”. Sim, diz a professora, mas teríamos outra, a dos índios. Por fim, os alunos dizem que sem os portugueses “não teríamos corrupção”, o que, naturalmente, deveria ser um argumento contrário, não a favor. A professora ri, concordando com a cabeça.

Vão se seguindo assim os argumentos dos grupos, que a professora vai anotando na lousa. Os alunos, bem participativos, resistem a sair da sala quando o sinal do intervalo toca. Quando voltam, a professora pede para os grupos que defendam proposição contrária a que tinham defendida anteriormente. Os argumentos se repetem, os alunos se apoiam no que o outro grupo havia falado anteriormente. Logo então, a atividade é finalizada e os alunos colocam que gostaram da atividade, que poderiam fazer mais vezes. A professora, satisfeita, pede que anatem no caderno o quadro com os argumentos que está na lousa. Enquanto registram, a professora discorre sobre a importância de vermos os dois lados de um mesmo acontecimento, que temos sempre que tentar se colocar no lugar dos outros para entender os motivos de cada um. A aula de História então se encerra.

23 de maio de 2014 – 5º ano A

A aula tem início com a professora conversando com os alunos sobre o sumiço da caneta de lousa no dia anterior, reforçando a importância de todos saírem ao mesmo

tempo e do respeito ao que é do próximo. As crianças se entreolham, um tanto constrangidas.

A professora retoma então a aula anterior, dizendo que havia feito um “resuminho” e passado algumas questões há quinze dias (não conseguiu dar aula de História na semana passada por conta de outras urgências). Como a maioria não havia terminado de responder, chama a atenção da sala e decide rever o assunto para que eles possam responder às questões.

“Professora, você esqueceu de passar a pauta!”, avisa Nicole, quando o colega começa a ler o texto sobre capitânicas hereditárias. A professora diz que hoje não seria preciso, mas que mais tarde colocaria. Após a leitura de um parágrafo, a professora retoma o conteúdo: divisão do território “brasileiro”, obrigações dos donatários e as capitânicas que “deram certo”.

Marcos lê outro parágrafo que tratava da importância do trabalho escravo. A professora então comenta que a escravidão indígena “não deu certo” (não se aprofunda, talvez por ter explicado em aula anterior – o fato é que os alunos não questionam a informação) e retoma as péssimas condições de transporte dos negros escravizados.

Michael lê sobre as condições de trabalho degradantes e a professora completa falando sobre os muitos castigos físicos que sofriam. Nicole continua a leitura, dessa vez sobre a fabricação e comércio do açúcar. A professora relembra um vídeo que a turma havia assistido sobre a fabricação de açúcar na época do Brasil colônia e explica que irão assistir a um outro sobre o mesmo tema. Os alunos estão calmos e se dirigem tranquilamente à outra sala.

O vídeo se chama “Cana de mel, preço de fel”, são utilizados bonecos. A professora explica o significado de “fel” e de “monocultura”, dizendo que o primeiro “quer dizer amargo, o açúcar era doce, ‘de mel’, mas amargo para os trabalhadores”; já “monocultura é quando se planta uma coisa só, como aqui que só plantavam cana e mais nada”.

O vídeo trata no início sobre os meios de transporte utilizados na época. Após a primeira cena, a professora para o vídeo e pergunta porque o pai tinha falado para o filho que estava ensinando tudo para que este o sucedesse. Marina diz que é porque ele devia ser o mais velho, afirmação que é confirmada pela professora. O vídeo é retomado e os alunos assistem quietos. As cenas seguintes tratam do alto valor dos produtos que vinham da Europa por conta dos atravessadores portugueses. O próximo comentário virá na cena de comércio de escravos, quando a professora ressalta o tratamento de seres humanos como “produtos”, “como se fosse no shopping, onde as coisas ficam expostas”.

O vídeo segue mostrando um pouco do dia-a-dia dos escravos e a diversidade dos povos africanos. A professora comenta o pouco caso dos senhores com os acidentes e alerta sobre a falsa generosidade da senhá que, ao ensinar “língua de gente” aos escravos, queria mesmo é fazer-se entender melhor. Diz que é um absurdo considerar “língua de gente” apenas o português. Os alunos escutam mas não se manifestam.

Tem início outro vídeo, dessa vez, um desenho que explica a fabricação do açúcar refinado atualmente. A professora ressalta a dificuldade de fazer a mesma coisa antigamente, sem tecnologia. O vídeo também aborda a importância da sacarose para obtenção de energia para o corpo, porém esse aspecto não é explorado na aula.

No retorno à sala de aula, a professora faz a correção das questões que tinha passado na aula anterior oralmente. As atividades eram do livro didático, exigindo apenas localização de informações no texto. Enquanto as respostas são discutidas alguns alunos vão anotando as respostas (não são passadas na lousa). A professora chama a atenção da turma: “Por que não estão acompanhando a correção? Vamos gente!”. E

continua. Michael diz: “Professora, o engraçado é que os navios que eles [portugueses] vinham eram diferentes dos que os escravos vinham...”. A professora concorda: “pois é, eles não davam as mesmas condições nem nisso”.

É feita a correção também de uma outra atividade do livro que previa a “análise” de um mapa, mas é apenas de localização. Os alunos fazem com facilidade. Fernanda pede para ler outra questão do livro. Lê baixo, ninguém acompanha. A professora pergunta se todos se beneficiavam da riqueza do açúcar. Os alunos em coro: Nãããão!

Nesse momento Emily vira pra trás e pergunta: “Kaori, você escreveu tuuuudo isso só agora?”. Eu digo que sim, e mostro as duas folhas. Ela faz cara de espanto e sorri, olhando para o próprio caderno como que comparando.

A professora reserva vinte minutos para que os alunos registrem as respostas discutidas. Passa pelas carteiras, lendo respostas e orientando-os. Pede para incrementarem as respostas incompletas. Marcos tira dúvidas: “Professora, não entendi essa pergunta [Por que o investimento nas capitânicas era tão alto?]”. A professora pacientemente diz: “Se você quiser melhorar as roupas, você precisa investir em que?”. E o Marcos: “dinheiro”. A professora continua: “Pois é, tem um custo. Por que eles precisavam investir tanto?” E responde para ele, inclusive dizendo como registrar.

Após dez minutos alguns começam a se ocupar com a tabuada, pois vai ter chamada oral e eles estão preocupados. A aula termina com os alunos fazendo fila para receber vistos. A professora lê todas as respostas. Questiona os alunos, mas quando eles não dão a resposta esperada, responde por eles. Busca, no entanto, fazê-los responder o correto, através de comparações e analogias.

06 de agosto 2014 – 5º ano A

A professora inicia a aula explicando aos alunos que irá fazer uma pequena revisão do que eles estudaram até então, uma vez que a última aula de História foi no começo de junho, antes do recesso.

Após colocar alguns tópicos na lousa, retoma os seguintes assuntos: a chegada dos portugueses ao Brasil, as capitânicas hereditárias, a plantação de cana-de-açúcar, a escravidão negra, os bandeirantes e a busca pelo ouro. O último tópico é “Independência do Brasil”, e a professora explica que tudo o que viram até agora é pra chegar nesse acontecimento.

Os alunos participam muito empolgados da revisão, se esforçando para lembrar os assuntos que tinham visto. Falam especialmente dos castigos que os negros escravizados sofriam e relembram as péssimas condições dos navios negreiros que os traziam.

A professora então começa a tratar da vinda da família real portuguesa para o Brasil, reforçando o caráter de “fuga” do acontecimento. Conta a versão famosa que afirma a correria que houve no porto para o embarque, já que “não havia lugar pra todo mundo, só ia quem era importante, a prioridade eram os nobres”.

“- Mas e o pobres?”, pergunta Carlos. “Os pobres, se sobrassem lugares iam, se sobrassem. Nessa, muita gente ficou”, explica a professora. Logo após, pede para Bia que leia em voz alta o texto do livro didático que trata do assunto. A professora interrompe a leitura para pedir que os alunos prestem atenção em um trecho em que constava uma fonte histórica: um depoimento de um oficial inglês que teria presenciado o momento de partida das naus.

Depois da leitura do depoimento, a professora procura “reconstruir” a cena oralmente com os alunos. “Gente, imagina a cena... a França estava pra chegar, ia sobrar pra

todo mundo...”, dizia ela quando foi interrompida por Leonardo, que queria saber porque afinal a França ia invadir Portugal. A professora aparenta pouca segurança nesse momento, e diz que “então, era uma briga entre a França a Inglaterra, e eles... iam cobrar alguma coisa. Ninguém queria ficar para trás”. E então descreve a “fuga” das pessoas e seu desespero no porto para conseguir uma vaga nos navios. Maria Eduarda comenta que no filme Titanic “o casal deu lugar pras crianças entrarem nos botes”. A professora concorda, diz que “nem todo mundo é bonzinho como o Jack e a Rose”.

Francine retoma então a leitura do livro didático. Já no primeiro parágrafo há um comentário acerca dos planos anteriores da Coroa Portuguesa de vir para o Brasil. A professora interrompe e diz que já havia a ideia de vir, mas não fugido, porque isso “eles jamais admitiriam”. E segue-se a leitura, em que se explica porque Dom João era príncipe “regente”. “Gente, a rainha era louca, tá?” diz a professora. E Leonardo, que adora participar da aula completa: “era mesmo, meu pai diz que tem um filme que mostra ela toda doida”. E então a professora comenta do filme “Carlota Joaquina”, que ela tem procurado para alugar mas não tem encontrado, que é “muito bom”, mas “puxa mais pro lado cômico” e que vai passar pra eles quando encontrar.

A leitura continua e a professora vai comentando parágrafo por parágrafo. No fim, explica que o Brasil tendo se tornado “Reino Unido a Portugal” não era mais colônia e que agora o Brasil ia se “abrir para o mundo”, os portos seriam abertos e ia exportar bastante. Enfatiza que “quem se deu bem, lógico, foram os ricos, ninguém se importava com o povo brasileiro, afinal aqui já tinha um povo brasileiro que havia se misturado”.

A aula estava no fim. A professora pede que marquem os exercícios do livro que deverão fazer. Como não há livros pra todos, orienta que comecem em dupla mas que um leve pra casa pra terminar e traga para amanhã o outro poder levar. Leonardo diz que se lembra de ter visto uma cena na tv Globo que a rainha Carlota Joaquina limpava o pé e afirmava que “dessa terra não quero nem o pó”. Vinicius completa: “o pó não queria, mas nosso dinheiro queria, né?”. Todos riem.

APÊNDICE 7 - Relatórios de Observação - Professora B

12 de maio de 2014 – 5º ano B

Os olhares curiosos dos alunos ao me verem entrar logo são desviados para a professora que pede atenção e explica que agora terão aula de História. Alguns alunos ainda olham pra mim, que sorrio e pisco para eles, ganhando então sorrisos como resposta.

A professora retoma a aula anterior, em que explicara sobre as capitânicas hereditárias. Pergunta quais “deram certo”. Mateus responde, prontamente: “São Vicente ao Sul, Pernambuco ao Norte”. A professora diz que sim, no entanto, não desenvolve o assunto.

Logo em seguida, exibe vídeos que integram o projeto *500 anos Brasil*, produzido pela Fundação Joaquim Nabuco e encenado por bonecos, com os títulos “A Riqueza do açúcar” e “A rotina de trabalho nos engenhos”. Nada disso é explicado aos alunos, que começam a assistir o vídeo.

Logo Carlos, Daniel e Vítor distraem-se olhando o caderno novo de Carlos. Os outros ora assistem, ora olham para os lados. Marcos lê concentrado seu gibi embaixo da carteira.

Após uns 5 minutos de exibição, a professora pausa o vídeo e fala sobre os donatários, explica que os europeus que “vinham de fora” casavam-se com as índias, gerando os mestiços. “Por isso a diversidade de cores, de raças”, afirma. “Acontecia de muitos terem mais de uma mulher. Antes não era como agora, a família era grandona, vivia tudo junto e misturado. Todo mundo se ajudava”. Não há diálogo com os alunos, apenas exposição.

O vídeo é retomado e pausado por diversas vezes, momento em que a professora faz algum questionamento à turma, que nem sempre responde, e quando responde, o que dizem não é tomado como ponto de partida para maior aprofundamento. “Com quantas mulheres eles casavam? Uma? Não! No começo se casavam com várias, mas depois, quando as mulheres europeias chegaram, começaram a impor sua cultura. Isso aconteceu com o banho, vocês lembram aquela parte que falava que eles não tomavam banho?”. Os alunos fazem caretas: “Porcos!”. A professora pergunta quem não tomava banho, Mateus diz que eram os nativos. “Será?” ela pergunta, com expressão de reprovação. “Os portugueses?” respondem dois ou três alunos, com certo receio. “Ahan”. E de novo, o vídeo.

Após a parte do vídeo que trata do casamento das jovens de 13, 14 anos durante o período Colonial, a professora começa a fazer perguntas cujas respostas de tão automáticas parecem ensaiadas: “Nessa época se casava por amor ou por negócio?”, as crianças respondem em uníssono “Negócio!”, “As índias viviam para cuidar da casa, dos filhos ou trabalhar? Ou meio a meio?”, “Meio a meio!”. A professora concorda com a cabeça e explica que as portuguesas que vieram para cá não casaram com os portugueses, mas com os mestiços (?!).

O outro trecho do vídeo tratava da família patriarcal. Temos novamente as perguntas direcionadas. “A primeira coisa que ele diz é que queria a casa cheia do que?”, “De filhos!” – dizem os alunos; “Para que?”, “Para cuidar das capitânicas hereditárias!” grita Mateus, sem, no entanto, obter devolutiva da professora, que apenas completa que “eles precisavam dos filhos para trabalhar”. “Havia mais mulheres, as negras. Por que os senhores de engenho queriam ter filhos com as escravas? Para fabricar mais escravos...”.

O vídeo contém muitas fontes iconográficas, porém elas não são analisadas. Servem de mera ilustração do que está sendo narrado. Assim que a exibição do vídeo acaba, pede que abram o livro na página 16 e pergunta se alguém quer ler. O texto trata dos castigos sofridos pelos escravos, assim como o trabalho duro nos engenhos. Pena que não conseguimos compreender o que está sendo lido, pois Aline lê baixo enquanto a maioria se ocupa de outra atividade qualquer, que não seja tentar decifrar o que está sendo falado.

Após a longa e enfadonha leitura, a professora retoma o primeiro parágrafo que expunha a carga horária diária de trabalho no engenho de açúcar, para então mudar o “rumo” e descrever o tamanho dos engenhos e relacioná-lo com o preço dos escravos negros. “Os engenhos pequenos tinham em torno de 80 escravos, os médios em torno de 200. E então? O escravo era barato ou caro?”. Silêncio. A professora então volta a questão dos filhos que os senhores tinham com as negras escravas para ter mão-de-obra, na esperança que essa informação seja relacionada com o preço dos escravos. Nada. A professora desiste e afirma “os escravos eram muito caros, gente!”.

Decide reler o segundo parágrafo, que trata dos castigos. Laura a interrompe, pois não sabia o que significava “submetido”. Prontamente a professora responde: “Quer dizer que sofriam castigos físicos. Apanhavam por tudo: se reclamassem, apanhavam, se ficassem doentes, apanhavam...”. Natan questiona o que acontecia se um escravo brigasse com o outro, a professora afirma: “não brigavam, o senhor era dono de tudo”. Natan, não satisfeito, emenda: “mas por que eles não fugiam?”. “Fugir pra onde?”, responde a professora. “Não tinham pra onde ir, não havia estradas e caminhos. No engenho podiam ter um pouco de ração, um teto, uma situação horrível, mas ainda era alguma coisa. Se a escrava fosse jeitosinha, conseguia favores dos senhores em troca do seu corpo”.

Laura pergunta sobre os indígenas, porque não eram escravos? A professora diz que no começo eles realmente escravizaram os indígenas, “mas foram poucos por causa das guerras que travaram, por isso vieram os negros”.

Mudamos de sala para assistir outro vídeo na sala de leitura. Sala que, por sinal, não tem livros, nem professora responsável, apenas o espaço físico. O vídeo intitula-se “Cana de mel, preço de fel”. A professora diz que vão ver algumas “coisas” de que já trataram anteriormente, como a produção de cana de açúcar. Ninguém pergunta o que significa fel, tampouco há explicação sobre o termo. A estratégia de exibir um trecho, parar e comentar, se mantém.

Enquanto o vídeo é exibido, Carlos, Daniel e Vitor conversam animadamente, sendo interrompidos várias vezes pela professora que insiste em chamar-lhes a atenção. A professora comenta sobre o comércio de escravos e da cena que viram em que o pai ensina o filho a comprar escravos. “Dá pra comprar qualquer escravo?” – pergunta. “Nãããã!”, dizem os alunos. “Tinha que ter dentes bons, ser altos, fortes. Geralmente compravam casais porque assim dava para gerar mais escravos”.

“Lá na África tinha muitas tribos que quando guerreavam, os que perdiam vinham pra cá”, explica a professora. “Professora, o que são tribos?”, Carla pergunta. “Tribos indígenas, um grupo... Como tinham tribos indígenas aqui, na África tinham tribos africanas...”. As crianças parecem se dar por satisfeitas com a resposta, acenam com a cabeça.

“Professora, os escravos que trabalhavam na Casa-Grande podiam usar o banheiro?”. “Não, não tinham direito a nada, só a trabalhar”. Ellen fica curiosa: “Mas eles depois recebiam dinheiro?”. “Não, não recebiam salário, trabalhavam de sol a sol como animais e só recebiam uma ração por dia.”

O vídeo é retomado, mas após mais de uma hora de exibição, os estudantes já não prestam atenção. Clara procura no dicionário a palavra “designado”; Ellen faz dobradura; Carlos, Daniel e Vitor conversam sobre o desenho que viram pela manhã.

A professora pede que abram os livros. Lê um trecho que descreve (de novo) a produção de açúcar e o posterior comércio até a Europa. No livro há imagens (pinturas) de partes do engenho, mas não são analisados. A aula termina com o caso contado pela professora de um senhor que trabalhava na feira e teve a mão puxada e moída no carrinho de caldo de cana. Os alunos fazem cara de horror, sendo dispensados para o intervalo.

30 de maio de 2014 – 5º ano B

Logo ao entrar na sala de aula noto os alunos entretidos em ver as ilustrações do livro de História. Na lousa, a pauta, que consiste na “Leitura dos textos e resolução das questões”, e as respostas das atividades que a professora registra sem ter discutido anteriormente.

Após uma breve explicação em relação à origem das cidades próximas a Jacareí terem advindo de aldeias e missões jesuíticas, a professora mostra outro livro didático (História de São Paulo) e explica que não há suficiente para todos que deverão sentar em dupla. Os alunos começam então a querer devolver o livro que estavam usando, gerando um certo rebuliço até que a professora consegue acalmar os ânimos dizendo que irão usar os dois. Os alunos parecem um pouco confusos e ficam olhando os dois livros em cima da carteira, sem saber se guardam o anterior ou se deixam um em cima do outro.

A professora então, mostra no livro uma imagem da celebração que ocorre em São Vicente todos os anos em virtude da inauguração da primeira vila fundada por portugueses na América.

“Quem já ouviu falar dessa cidade, São Vicente?”, vários alunos começam a falar “eu”, “eu não”... a professora pergunta onde “fica” e os estudantes, aos gritos: “Em Rio de Janeiro!”, “São Paulo!”, “São Vicente?”. A professora interrompe, sem no entanto, explicar a localização da cidade. Pede que observem um mapa no livro didático que apresenta os países no mundo que falam a língua portuguesa. Não há relação direta com o que estava sendo tratado e nem a professora estabelece ligação.

Samuel é escolhido para dar início a leitura do texto. Depois de um parágrafo, é a vez de Gabriel. Não é possível escutar os alunos pois leem baixo e está tendo no pátio ensaio de quadrilha para a Festa Junina. João reclama que não está conseguindo acompanhar. A professora: “Terceiro parágrafo!”. Kauana continua a leitura, também de modo incompreensível.

A professora explica que o texto “fala” sobre o que já tinham visto no primeiro bimestre. Aparenta não ter lido o texto anteriormente, pois após uma rápida “olhada” diz que é melhor passar para outro texto pois este só resume mesmo o que já tinham visto.

Marcos pergunta quando é que começarão a responder as questões, demonstrando enfado. A professora disse que “atividade só no outro livro”, que já vão retornar. A maioria em coro: “Aaaaaaa...”.

“Quais foram as duas capitanias que deram certo?”, pergunta a professora, que já havia feito essa pergunta em outras aulas. Os estudantes parecem ter decorado bem, pois dizem em coro o esperado “São Vicente e Pernambuco”. A professora emenda: “Pois é, São Vicente é pertinho daqui”. E mostra a imagem do livro, “de quando eles chegaram aqui”.

Retoma toda a questão do pau-brasil e da escravização dos indígenas. “Os indígenas preferiram ir às missões pois lá se sentiram seguros, pois lá trabalhavam sim, mas eram defendidos pelos jesuítas e lá aprendiam as letras ao invés de serem escravizados”. Os alunos ouvem quietos.

O silêncio da sala é quebrado pelo sinal do intervalo. Saem correndo da sala, eufóricos. Não retornam, pois ficam após o intervalo ensaiando quadrilha.

08 de agosto de 2014 - 5º ano B

A professora explica à turma que irão tratar da vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil. Pede que abram o livro na página 54 e enquanto lê o texto do livro didático vai fazendo um esquema na lousa, para que compreendam os motivos para a “fuga” da família real portuguesa. Explica que o lucro do açúcar e do ouro ia para Portugal, mas que a economia era muito dependente da Inglaterra. Então explica, erroneamente, que Portugal dependia dos ingleses porque precisava que eles comprassem seus produtos. Os alunos escutam passivamente.

“Por que a Coroa Portuguesa fugiu para o Brasil?”, pergunta a professora enfatizando o “fugiu”. Ninguém responde, ficam olhando o texto, como que procurando a resposta. De fato ele tratava das razões, e após a leitura do primeiro parágrafo, a professora pergunta: “Pessoas, o que é destituir do poder?”. Marcos grita: “É dar o poder!”. “Será?”, pergunta a professora. Marcos então diz: “Não, não, é tirar o poder!”. A professora faz uma negativa com a cabeça e explica que “Não, por exemplo, se São José entra em guerra com Jacareí e o rei de São José...”, “tipo o Carlinhos [prefeito da cidade], professora?”, “... isso, nesse caso, o rei de São José vira também rei de Jacareí”. Os alunos parecem satisfeitos por terem supostamente entendido o que significa o verbo.

“Esse cara aqui [mostra a pintura no livro], o Napoleão Bonaparte, estava em guerra com a Inglaterra... em que continente estamos?”. “Ásia!”, grita empolgado Lucas. A professora faz com a cabeça que não e insiste: “Não, esse continente onde fica Portugal, Inglaterra, como chama?”. “América!” fala Matheus com olhar contente de quem crê ter acertado a resposta. “Não é na Ásia?”, Marina pergunta. “Europa, pessoas! A Ásia é mais pra cá [mostra no desenho que fez na lousa o lado direito]”, e continua, “no continente europeu são vários países, lembra da aula de Geografia? Então, esse cara, o Napoleão Bonaparte estava em guerra com vários países, entre eles, a Inglaterra. Como o governo português era sócio da Inglaterra, ele era inimigo da França, então Napoleão mandou invadir Portugal”.

Segue-se a explicação de que o rei de Portugal, portanto, fugiu para não perder o território para a Inglaterra [embora tenha dito um pouco antes que quem queria invadir era a França]. “Quem era a Coroa Portuguesa?”. Silêncio. “Vamos voltar de novo então: a Coroa Portuguesa era quem governava o Brasil. Até aqui tudo bem? Ela morava aqui no Brasil? O rei morava no Brasil? Não, morava em Portugal. De lá de Portugal tinha as pessoas que comandavam aqui. Então tudo o que saía daqui – ouro, açúcar – ia pra onde? Pra Portugal. Só que era mantido daqui de Portugal e controlava o Brasil. Só que a economia de Portugal era dependente da Inglaterra. Por que?”. Mais dois segundos de silêncio. A professora lê um parágrafo do texto presente no livro didático que explicava a dependência. Começa então a fazer as perguntas direcionadas: “o rei de Portugal era muito esperto, pegava as coisas do Brasil, tipo ouro...” e espera os alunos completarem, o que fazem gritando “açuuucar!”. “De onde vinha a riqueza?”. “Do Brasiilll!” Continua dizendo que o rei levava esses produtos pra Europa e vendia à Inglaterra, por isso era dependente. “Esse Napoleão arranhou briga com todo mundo, porque é assim, quando a gente arruma briga não é com um só, é com um monte. E esses países todos estavam envolvidos: Portugal, Inglaterra, França e Brasil”.

Comenta um pouco da viagem para o Brasil, que demorou três meses e que veio cerca de quinze mil pessoas para cá. Pedem para ver a imagem que está no livro, uma pintura representando o embarque da família real. É o tempo dos alunos encontrarem a imagem no livro e logo são dispensados para o intervalo.

No retorno, a professora lê três questões do livro didático sobre o texto e pede que façam até o fim da aula.

APÊNDICE 8 - Plano de Ensino

Ementa:

O estudo da História é de fundamental importância para a compreensão da realidade, podendo auxiliar na construção da identidade e da cidadania. O pensamento histórico pode ser desenvolvido a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, mas para que isso ocorra é necessário que os professores reflitam sobre sua concepção de História e sobre sua própria prática.

Objetivos de ensino:

Geral: Esse curso pretende auxiliar os professores polivalentes a repensar o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, com base em subsídios teóricos e metodológicos.

Específicos:

- Caracterizar o processo de construção do conhecimento histórico.
- Reconhecer as diferentes fontes e documentos históricos.
- Identificar as possibilidades de uso de documentos em sala de aula.
- Compreender o que é o tempo histórico e sua importância para o ensino de História.
- Enumerar as tendências atuais no estudo da História.
- Identificar os objetivos do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental segundo a Matriz Curricular de São José dos Campos.
- Refletir sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História.

Conteúdos de ensino:

1. O saber histórico.
2. As fontes históricas e seu uso didático.
3. A História e o tempo histórico.
4. Tendências historiográficas atuais.
5. A História Temática.
6. Avaliação no ensino de história.

Atividades de ensino:

Atividades de leitura e de reflexão individual ou coletiva em grupo de discussão, elaboração de textos individuais apoiados em leituras, vídeos e análise de documentos.

Avaliação da aprendizagem:

Avaliação formativa, feita ao longo das atividades, da participação nos encontros e da auto avaliação. Elaboração de atividades de ensino para aulas de História.

Bibliografia básica e complementar:

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

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CABRINI, Conceição et. al. **O ensino de História: revisão urgente**; 3ª ed. rev. e amp. – São Paulo: Educ, 2008, p 36-43.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

FERMIANO e SANTOS. **Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio. In FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. O estatuto do saber histórico I. **Projeto Veredas**, módulo 3 vol. 1. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&ID_OBJETO=30794&tipo=ob&cp=000000&cb. Acesso em 24 de novembro de 2014.

GAGLIARDI, Célia Morato et al. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 143-179, set. 89/fev. 90.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no Ensino de história**. Universidade Federal do Paraná, Caderno Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Curitiba, PR. 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição Aparecida. A História como janela para o mundo. In **Revista de História da Biblioteca Nacional**. 17/09/2007. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-historia-como-uma-janela-para-o-mundo>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n.25, set. 1992/ago. 1993. Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História, ANPUH; Marco Zero. p. 143.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Não é monumento - Documentos históricos podem levar a equívocos em sala de aula quando encarados como prova dos fatos. In **Revista de História da Biblioteca Nacional**. 19/11/2010. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/nao-e-monumento>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

RANZI, Serlei Maria Fischer; MORENO, Jean Carlos. **A avaliação em História nas séries iniciais**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

RICCI, Cláudia Sapag. **Pesquisa como ensino**: textos de apoio. Propostas de trabalho. 2004. Disponível em: www.cecimig.fae.ufmg.br/content/uploads/2008/05pesquisaensino-ricci-pdf. Acesso em 15.02.2014.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Matriz Curricular de História – Rede de Ensino Municipal, v. 1. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade Histórica como categoria central do Pensamento Histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In ROSSI, Vera Lúcia Sabongi De; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Editora Alínea, 2005.

SIMAN, Lana Mara Castro. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In: Selva Guimarães Fonseca; Décio Gatti Júnior. (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: Ensino, cidadania e consciência histórica. 1ª ed., Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, v. 1.

TELES. L. S. **Sociologia para jovens**: iniciação à sociologia, Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

TORAL, André e BASTOS, Giuliana. **Revista Super Interessante**. Edição 151 abril de 2000. Disponível em http://super.abril.com.br/superarquivo/2000/conteudo_124045.shtml. Acesso em 24 de novembro de 2014.

Fontes Históricas: discutindo seu uso didático. **Sistema de Ensino Positivo**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6pPcwwCLORU>. Acesso em 18 de novembro de 2014

APÊNDICE 9 - A História e o ensino de História

Documento 1

“Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A história como lhes é ensinada é, realmente, odiosa...”

Murilo Mendes (1935)

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n.25, set. 1992/ago. 1993. Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História, ANPUH; Marco Zero. p. 143.

Documento 2

“Governadores-gerais, holandeses e franceses começaram a importunar-me. Esquartejavam-se períodos, subdividiam-se e rotulavam-se as peças em medonha algazarra. Os meus novos amigos guardavam maquinalmente façanhas portuguesas, francesas e holandesas, regras de síntese – e brilhavam nas sabatinas. Segunda-feira estavam esquecidos, e no fim da semana precisavam repetir o exercício, decorar provisoriamente a matéria. À medida que avançavam, a tarefa ia se tornando mais penosa: ficavam apenas, algum tempo, as últimas lições.

Eu achava estupidez pretenderem obrigar-me a papaguear de oitiva. Desonestidade falar de semelhante maneira, fingindo sabedoria. Ainda que tivesse de cor um texto incompreensível, calava-me diante do professor – e a minha reputação era lastimosa.”

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Apud BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93

1. De acordo com os excertos, como a História era ensinada aos estudantes?
2. Que mudanças podemos apontar, em relação às práticas atuais?
3. Em que medida o comentário de Murilo Mendes ainda pode ser considerado válido atualmente?
4. De que forma a sua prática se distancia ou se aproxima dos procedimentos apontados nos textos?
5. A memorização é importante para o estudo da História?

APÊNDICE 10 - A História e o ensino de História

[...] Para que estudar história no 1º e 2º graus? É para fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhará para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola; pois a história produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz – e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico.

Para se compreender o ensino de história que predomina atualmente, é preciso refletir sobre a concepção de história que está por trás desse ensino e que se reflete nos conteúdos até agora propostos. Esses conteúdos “tradicionais” (que podemos acompanhar nos guias curriculares, programas e livros didáticos) procuram reconstituir uma totalidade enganosa, uma única história que se disfarça na dita “história geral”, que procura dar conta de tudo o que se passou com a humanidade... Isso implica uma visão da história europocêntrica, linear, evolutiva, progressista/etapista e mesmo finalista. [...]

A permanente preocupação, por parte dos professores, em passar (e mesmo esgotar!) toda essa visão em sua sequência processual e, sobretudo, a agonizante necessidade de dominá-la em sua extensão para poder transmiti-la – ou seja – ser capaz de mostrar aos alunos, nas diferentes séries, todo o caminho da humanidade, das cavernas ao Brasil de hoje – tem gravíssimas consequências: induzem, necessariamente, a reducionismos e esquematizações, que são indevidos ao raciocínio histórico, falsificando-o. Também, quem poderia estar atualizado apropriadamente em tudo o que se produziu sobre toda essa história? Isso seria tarefa para o Super-Homem, a Mulher-Maravilha ou um computador... Esse “conteudismo” acaba por expressar em uma sequência meramente cronológica, fragmentada, em uma versão factual, episódica ou mesmo anedótica. [...]

A complexidade da produção do conhecimento histórico (reservada à academia, à universidade) precisa ser pensada em função de sua possibilidade no 1º e 2º graus. Pensando nessa adequação, parece-nos necessário, possível e mesmo suficiente, para uma iniciação histórica, que um aluno do 1º grau comece sua reflexão procurando explicar os “comos” e os “porquês” das transformações sociais, ficando atento às diferenças, às diversidades e às especificidades das diversas sociedades. A sensibilidade às diferenças e às transformações nos parece ser uma característica específica do trabalho do historiador; a atenção às diferenças e às transformações precisa ficar garantida nesse exercício de raciocínio histórico. Ao se destacarem as diferenças, compreende-se melhor as possíveis semelhanças.

É também preciso que iniciemos o aluno no fato de que o conhecimento histórico é algo construído a partir de um procedimento metodológico; em outras palavras, que a história é uma construção. Isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da história como verdade absoluta.

CABRINI, Conceição et. al. **O ensino de História**: revisão urgente; 3ª ed. rev. e amp. – São Paulo: Educ, 2008, p 36-43.

APÊNDICE 11 - O saber histórico

ZADIG E A HISTÓRIA

Zadig, o sábio da Babilônia que protagoniza o livro de Voltaire - intitulado *Zadig ou o destino*, publicado pela primeira vez em 1747 - estava decepcionado com seu casamento e procurou se consolar com o estudo da natureza. Segundo ele, ninguém poderia ser mais feliz do que "um filósofo que lê o grande livro aberto por Deus diante dos nossos olhos". Fascinado por estas ideias, e como a esposa se tornara mesmo "difícil de aturar", o sábio recolheu-se a uma casa de campo e não se ocupou, por exemplo, em "calcular quantas polegadas de água correm por segundo sob os arcos de uma ponte, ou se no mês do rato cai uma linha cúbica de chuva a mais que no mês do carneiro". Tais cálculos não o cativavam; o que lhe interessava sobretudo era o estudo das propriedades dos animais e das plantas. Zadig acabou adquirindo tal sagacidade, que conseguia apontar "mil diferenças onde os outros homens viam só uniformidade".

O moço entrou logo em apuros por causa disso. Certo dia, passeava na orla de um bosque quando viu aproximarem-se, esbaforidos, um eunuco da rainha e vários oficiais. Os homens pareciam à procura de alguma preciosidade perdida. Com efeito, o eunuco perguntou a Zadig se ele não tinha visto o cachorro da rainha, que estava desaparecido; este respondeu-lhe com uma correção: tratava-se de uma cadela, e não de um cachorro. E prosseguiu: "é uma cachorrinha de caça que deu cria há pouco tempo; manqueja da pata dianteira esquerda e tem orelhas muito compridas". "Viu-a então?", tornou a perguntar, impaciente, o eunuco. "Não", respondeu Zadig, "nunca a vi e nem mesmo sabia que a rainha tivesse uma cadela."

Justamente naquela ocasião, por um desses caprichos do destino, também o mais belo cavalo do rei fugira para as campinas da Babilônia. Os perseguidores do cavalo, tão esbaforidos quanto os da cadela, encontraram-se com Zadig e perguntaram-lhe se não vira passar o animal. O sábio respondeu, explicando:

É o cavalo que melhor galopa [...] tem 5 pés de altura e os cascos muito pequenos; sua cauda mede 3 pés de comprimento e as rodelas de seu freio são de ouro de 23 quilates; usa ferraduras de prata de 11 denários.

"Que caminho tomou ele?", perguntou então um dos oficiais do rei. "Não sei", respondeu Zadig, "não o vi nem nunca ouvi falar nele."

Zadig foi preso, suspeito de ter roubado a cadela da rainha e o cavalo do rei. Os animais, todavia, apareceram logo em seguida, livrando-se assim o moço da acusação. Apesar disso, os juízes aplicaram-lhe uma multa "por dizer que não vira o que tinha visto". Paga a multa, os magistrados finalmente resolveram ouvir as explicações do sábio da Babilônia:

[...] juro-vos [...] que nunca vi a respeitável cadela da rainha, nem o sagrado cavalo do rei dos reis. Aqui está o que me sucedeu: andava eu passeando pelo pequeno bosque onde depois encontrei o venerável eunuco e o muito ilustre Monteiro-mor. Percebi na areia pegadas de um animal, e facilmente concluí serem as de um cão. Leves e longos sulcos, visíveis nas ondulações da areia entre os vestígios das patas, revelaram-me tratar-se de uma cadela com as tetas pendentes, e que, portanto, devia ter dado cria poucos dias antes. Outros traços em sentido diferente, sempre marcando a superfície da areia ao lado das patas dianteiras, acusavam ter ela orelhas muito grandes; e como além disso notei que as impressões de uma das patas eram menos fundas que as das outras três, deduzi que a cadela da nossa augusta rainha manquejava um pouco [...].

Em seguida, Zadig explicou aos juízes admirados como, usando o mesmo método, fora capaz de descrever o cavalo do rei sem tê-lo jamais visto.

APÊNDICE 12 - O saber histórico

Como produzir a História?

O historiador examina sempre uma determinada realidade, que se passou concretamente em um tempo determinado e em um lugar preciso. Sua primeira tarefa é situar no tempo e no espaço o objeto que ele quer estudar: a Inglaterra no início do capitalismo, dos descobrimentos portugueses dos séculos XV e XVI, a revolta dos estudantes parisienses em maio de 68, etc. Cada realidade histórica é única, não se repetindo nunca de forma igual.

O trabalho de investigação do historiador tem procedimentos muito semelhantes aos do detetive: é uma pesquisa no sentido policial do termo, buscando indícios, provas e testemunhos, para encontrar os condicionamentos, os motivos e as razões.

Só se pode conhecer algo do passado através do que desse ficou registrado e documentado para a posteridade. A maior parte da documentação utilizada em história é escrita, a ponto de se considerar, impropriamente, como “tempos históricos” aqueles que se iniciam com a invenção e a difusão da escrita. Na verdade, isso não é correto. O homem tem história desde que ele existe na Terra, mesmo que ela não esteja devidamente documentada para as gerações que vieram depois.

Alguns períodos históricos ficaram muito pouco documentados por escrito. [...] Por exemplo, o estudo dos povos bárbaros que invadem o Império Romano entre os séculos II e V d. C. é um dos mais incompletos, pois praticamente não é documentado por fontes escritas. É só com a ajuda da toponímia (estudo dos nomes de locais), da linguística (estudo das línguas), da numismática e da arqueologia que se pode chegar a algumas conclusões.

O importante e essencial é que o trabalho do historiador se fundamente numa pesquisa dos fatos comprovados concretamente. Em geral, é comum, sobretudo em realidades históricas mais próximas de nós, que os vestígios dessas realidades sejam inúmeros e que o trabalho do historiador se inicie por uma seleção desses dados. Essa seleção é feita em função dos dados do passado que lhe pareçam mais significativos.

A diversidade dos testemunhos do passado é muito grande. Tudo quanto se diz ou escreve, tudo quanto se produz e se fabrica pode ser um documento histórico. Antigamente a ideia de um documento histórico era a de “papéis velhos” referentes a “pessoas importantes” (reis, imperadores, generais, grandes nomes das artes ou das religiões, etc), as quais eram vistas como os condutores da história. Atualmente tem-se consciência de que, entre outros exemplos, uma caderneta de despesas de uma dona-de-casa, um programa de teatro, um cardápio de restaurante, um folheto de propaganda são documentos históricos significativos e reveladores de seu momento.

As fontes ou documentos não são um espelho fiel da realidade, mas são sempre a representação de parte ou momentos particulares do objeto em questão. Uma fonte representa muitas vezes um testemunho, a fala de uma gente, de um sujeito histórico; devem ser sempre analisadas como tal.

Fazer-se uma listagem de fatos, sem caráter explicativo, não é história, é cronologia, que é uma parte que deve embasar o trabalho do historiador. Fazer uma interpretação histórica sem base concreta dos fatos é ficção histórica, e está muitas vezes a serviço de outros interesses, em geral mais imediatísticos e ligados a disputas de poder.

Os fatos devem ser trabalhados pelo historiador de forma cuidadosa, conforme os métodos mais recentes e aplicáveis ao seu objeto de estudo. Infelizmente, a pesquisa

do historiador, como a do detetive, toma muito tempo e deve ser sobretudo muito crítica e cautelosa; é preciso que nos lembremos sempre que a pressa é a grande inimiga do trabalho intelectual.

[...] Um historiador, ao se propor fazer uma pesquisa, já faz uma opção bem sua, ao decidir qual o objeto que ele vai estudar. Sua escolha é sempre encaminhada pela sua situação concreta. O historiador é um homem em sociedade, ele também faz parte da história que está vivendo. Escreve sua história historicamente situado, ou seja, numa determinada época, dentro de condições concretas de sua classe, sua instituição de ensino ou pesquisa, etc. Seu trabalho é condicionado tanto pelo nível de conhecimento então existente, pelos métodos e técnicas então à sua disposição, como pelos interesses que ele possa estar defendendo, mesmo que inconscientemente.

A história, como vimos, não é só levantamento de dados ou fatos; elas os relaciona entre si, procurando descobrir e sistematizar as relações existentes entre eles. A história, como toda forma de conhecimento, procura desvendar, revelar, sistematizar relações desconhecidas, não claras.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 58-66.

APÊNDICE 13 - O saber histórico

Atividade: Qual é o animal?

Imagine que você é um historiador que encontrou um documento de 1576, época em que o Brasil era colônia de Portugal. Esse trecho faz parte da **História da província de Santa Cruz**, escrito pelo cronista Pero Magalhães Gandavo.

Você sabe que é a descrição de um animal, mas não consegue ler seu nome, por conta das condições de conservação do documento. A partir dos fragmentos, tente descobrir de que animal o autor está falando:

[...] o mais fora do comum dos outros animais [...] chamam-lhes E são quase como leitões: tem um casco como de cágado, o qual é repartido em muitas juntas como lâminas e proporcionadas de maneira que parece totalmente um cavalo armado. Têm um rabo comprido todo coberto do mesmo casco. O focinho é como de leitão, ainda que mais delgado e só botam fora do casco a cabeça. Têm pernas baixas e criam-se em covas como coelhos. A carne desses animais é a melhor e mais estimada que há nesta terra e tem o sabor quase como de galinha [...]

- Tente desenhar o animal de acordo com a descrição.
- Converse com seus colegas e apresente suas hipóteses sobre qual seria esse animal.
- O cronista buscava explicar como era o animal para pessoas que nunca o tinham visto. Qual estratégia ele utiliza para descrevê-lo?

Obs.: O animal é o tatu.

Atividade adaptada de FERMIANO e SANTOS. **Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 105-106.

É possível aproveitar a atividade para discutir a reação dos portugueses diante dos diferentes animais, plantas e frutas do Novo Mundo; as diferenças e semelhanças em relação à alimentação; as adaptações necessárias para que os portugueses pudessem se acomodar nas novas terras; etc.

O professor pode propor aos alunos que tentem descrever alguma fruta (aparência, gosto, em quais situações é consumida), como, por exemplo, a banana, para quem não a conhece.

Após a atividade, pode discutir com os alunos a dificuldade de tal tarefa, de modo a relativizar algum eventual julgamento que tenham feito em relação ao autor do documento. A estratégia utilizada pelo cronista para descrever o tatu foi a de utilizar referenciais conhecidos pelos portugueses, tais como cavalos e coelhos. Essa percepção pode ser ponto de partida para uma discussão acerca do uso, pelas pessoas, de referenciais do “meu” mundo para conhecer e compreender o “outro”.

Essa atividade pode se desdobrar em outra, como a que se segue:

Costumes diferentes

Uma das primeiras coisas que chamaram a atenção dos europeus foi a nudez dos índios; para uns foi chocante, para outros foi uma surpresa agradável. Os europeus

vinham de uma cultura na qual a regra social era usar roupas pesadas, que cobriam quase todo o corpo. Outro costume nativo que surpreendeu os europeus era o hábito dos índios de tomar banho todos os dias, e em alguns mais de uma vez, pois na Europa não havia esse costume. Ao contrário, lá se acreditava que “muito banho” fazia mal à saúde. Quando eram obrigados pelos brancos a usar roupas, muitos índios aí sim ficavam doentes; banhavam-se vestidos e demoravam a secar ou usavam panos não tão limpos nos quais proliferavam bactérias e fungos. Os índios resistiam em usar roupas dizendo que elas atrapalhavam a realização de suas atividades, mas muitos europeus achavam que ficar sem roupa era imoral. (MESGRAVIS e C. PINSKY, 2000, p 46-7. Texto adaptado)

1. Leia o texto com atenção, anote as palavras desconhecidas e procure o seu significado.
2. Faça uma lista das diferenças entre os costumes dos europeus e dos índios na época do “Descobrimento”.
3. Faça uma lista das reações de cada um dos povos diante dos costumes que achavam estranhos no “outro”.
4. Os europeus estranharam os costumes indígenas porque se colocavam como referência, julgando, muitas vezes, seu modo de viver como “melhor” ou o único aceitável. Hoje em dia esses “estranhamentos” ainda ocorrem, não só em relação ao modo como vemos outros povos, mas até mesmo dentro de nosso próprio país. Reflita e apresente um exemplo atual.

Atividade adaptada de FERMIANO e SANTOS. **Ensino de História para o fundamental 1**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014, p. 210.

APÊNDICE 14 - Tendências historiográficas atuais

Abordagens historiográficas recorrentes no Ensino Fundamental e Médio

(trecho selecionado)

[...] A chamada história tradicional, conhecida como positivismo histórico dominou o século XIX, sendo discutida, questionada e transformada ao longo do século XX. Assim, desse movimento de críticas e diálogo nasceu e desenvolveu-se, a partir da Escola dos Annales, a chamada “nova história”.

A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva. Em síntese: nessa perspectiva, a história dos povos – como ela realmente aconteceu – e os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva e com base em documentos. Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos.

Como já afirmamos, a partir do início do século XX, intelectuais franceses como Bloch e Febvre, da chamada Escola dos Annales, estabelecem um diálogo crítico e de oposição a essa concepção, abandonando algumas posições, incorporando outras e, fundamentalmente, transformando a forma de pesquisar e estudar história. Desde então, as diversas gerações que os sucederam passam a defender uma história de toda a sociedade.

Essa concepção nova ampliou as fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão etc), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Tudo o que fosse registro da ação humana passou a ser considerado fonte da história. Logo, todos os homens e mulheres, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos da história. A história não é feita apenas por atores individuais, mas também por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes, etc. A história nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. A história nova ocupa-se de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e também fazem no tempo presente. Ela reconhece que há várias formas de marcar e viver o tempo. Os vários tempos convivem e o homem usa vários calendários. Portanto, a história nova não estuda apenas os fatos passados apresentados de forma linear, mas a história nos diversos ritmos, tempos e espaços.

[...] Os conhecimentos históricos sobre outras sociedades nos permitem ir além do que podemos ver – a lugares e épocas distantes -, em busca de explicações, comparações e referências. Se os tempos e os espaços se relacionam de forma ativa e dialética, por que em muitas escolas e universidades a história como construção ainda não é ensinada? Por que geralmente estudamos e ensinamos apenas o que está muito distante de nós, que não tem nada a ver com nossas vidas, de forma simplista e factual? Como podemos mudar essa situação? Certamente um dos caminhos é buscar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro e fora da escola. É procurando agir como cidadãos, sujeitos da história, e do conhecimento. Isso pressupõe um diálogo

crítico com as abordagens tradicionalmente mais arrigadas, a nosso ver: o positivismo histórico e o marxismo ortodoxo. [...]

FONSECA, Selva Guimarães. Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio. In FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003, p. 41-43.

APÊNDICE 15 - Tendências historiográficas atuais

Artifício e corpo natural

Sutiã: adereço íntimo de uso diário entre a maior parte das mulheres, se hoje serve a dar maior liberdade e elegância aos gestos femininos, sua função, no passado, era bem menos glamourosa. Poucos sabem que até o século XIX usava-se sutiã para corrigir o corpo. Na forma de espartilho - conta-nos o historiador francês Philippe Perrot -, era utilizado seguindo uma tradição medieval que consistia em "enrolar" a criança recém-nascida em panos apertados a fim de dar-lhe mais segurança, ao mesmo tempo que modelava o corpinho. Endereçado às mulheres, ele funcionava como um estojo protetor e, sobretudo, corretor de corpo feminino passivo e amolengado, considerado pelos médicos possuidor de postura "frágil" e ossos "tenros". Com a Revolução Francesa, o espartilho foi proscrito como símbolo aristocrático, tão condenável quanto a peruca e a espada.

No início do século XIX, sob o governo de Napoleão, o espartilho faz sua reaparição para dar respaldo à moda "Império". Essa moda exigia a redução do tamanho do espartilho, que, por sua vez, deveria valorizar e separar os seios... [...] Era encarregado de comprimir o estômago, apertar a barriga e realçar o colo. A autoimolação no interior do espartilho foi um pouco amenizada pelo aperfeiçoamento na elasticidade dos tecidos e a substituição da pesada armadura de panos e couro por fios de aço. Por volta de 1840, uma invenção marcava uma etapa importante na história técnica e social do sutiã: aprimoraram-se os cadarços, permitindo à mulher desnudar-se ou vestir-se sem ajuda de uma doméstica, do marido ou do amante.

A mudança chega com a Primeira Guerra Mundial, quando um grande número de mulheres entrou para o mercado de trabalho. A socialização dos corpos em torno das máquinas exigia o uso de sutiã para tornar os movimentos mais firmes. Não se tratava mais de um sutiã destinado a aguçar os sentidos e o desejo masculino, mas algo que protegesse e desse confiança à mulher na sua atividade diária. O primeiro sutiã - já se disse - nunca se esquece. Mas é bom não esquecer, também, que até ele tem história. (DEL PRIORE, M. **Histórias do Cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001, p.11-3. Texto adaptado.)

- A) Identifique três temas de estudos que a história do sutiã sugere.
- B) Identifique os tempos históricos que são trabalhados nessa história.
- C) Que diferenças podemos perceber entre a abordagem desse texto e o que chamamos de "história tradicional"?

Atividade adaptada de GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. O estatuto do saber histórico I. **Projeto Veredas**, módulo 3 vol. 1.

APÊNDICE 16 - A História e o tempo

Considerações em torno da Temporalidade

[...] não se pode falar de um tempo histórico único, mas de tempos históricos plurais, como são plurais as sociedades; não se pode falar de um tempo linear, pois as mudanças, quando não reduzidas ao número, não tem direção dada antecipadamente, e as sociedades se relacionam, diferentemente, em cada época, ao seu próprio passado e ao seu futuro (REIS, 1994)

[...] O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico - ou em cada presente - coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos.

Tempo e cronologia

Cada época e cada sociedade, ao construir o seu sentido do tempo, beneficiou-se dos avanços da ciência e da tecnologia para criar suas medidas de tempo que são produtos e produtoras de mudanças. [...] A possibilidade de marcar o tempo, de medi-lo, produz, pois, um novo tempo. Marc Bloch, em “A sociedade feudal”, assinala que os homens tinham dificuldade em avaliar a significação do tempo pelo fato de estarem mal equipados para medi-lo.

No entanto, o tempo histórico, embora utilize-se das medidas do tempo para estimar as durações dos fenômenos, pensar a velocidade das mudanças, identificar seus marcos histórico no “*continuum*” do tempo, deste se diferencia. As medidas do tempo, traduzidas pelos números, pelas datas, são apenas índices, são como “pontas do iceberg”, ou pontos de luz, como na bela imagem criada por Alfredo Bosi (1992, p.19). E qual é a função destes? O próprio Bosi é quem responde:

Datas são pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos causaria um tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas pelas ações. A memória carece de nomes e de números. A memória carece de numes.

[...] A cronologia, embora essencial, só adquire valor quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe imprime sentido. [...] Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. [...] A explicação histórica se constrói, pois, na conjunção de fatores e segundo interações complexas e com pesos diferentes, existentes em tempos não obrigatoriamente sequenciais em termos cronológicos. A figura evolucionista do tempo e a procura do sentido das regularidades, tão caras aos positivistas, cedem lugar a uma figura múltipla do tempo. Dito de outra maneira, a história não é mais um discurso “objetivo” e acabado, onde os fatos históricos são dispostos num encadeamento linear, onde o antes, cronologicamente situado, explica

o que vem depois. Furet (1986, p. 73-90) nos dirá que evolução recente da historiografia mostra que nós passamos de uma narração cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo, para uma história-problema. A *história-problema*, diferentemente da História tradicional, visa à elaboração de um exame analítico de um problema, ou de questões que podem se apresentar em diferentes períodos. Assim, enquanto na perspectiva tradicional a explicação histórica obedece à lógica da narração – onde o antes explica o depois – a *história-problema* procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, a partir da formulação de hipóteses conceituais, o que exige um diálogo com diferentes temporalidades. Ou seja, o objeto central da história deixa de ser o estudo do passado para ser o estudo da relação entre presente e passado, nas suas relações de continuidades e mudanças.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade Histórica como categoria central do Pensamento Histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In ROSSI, Vera Lúcia Sabongi De; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 110-114.

APÊNDICE 17 - A História e o tempo

Tempo Histórico e Ensino

[...] A datação, como foi visto, é importante para situar os acontecimentos no tempo, e os historiadores necessitam dessa localização temporal para analisar e interpretar fatos recolhidos nos documentos. No caso escolar, ela também é importante, sobretudo porque vivemos em um mundo cujas referências são datadas (ano de nascimento, maioridade, morte, casamento, etc). Mas apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações. [...]

O uso das “linhas do tempo” ou “frisas cronológicas” tem sido um meio eficiente de concretizar e visualizar períodos longos para apreender uma representação da dimensão temporal da história. O uso das linhas do tempo merece também cuidados quando se pretende que os alunos dominem efetivamente a noção de tempo histórico.

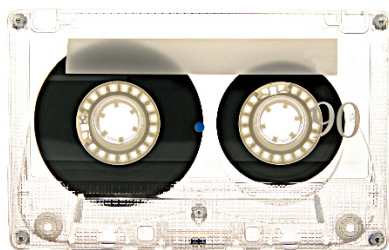
No caso do ensino do tempo cronológico para alunos das séries iniciais, é interessante vinculá-lo à *noção de geração*. Pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual, revelando uma história e as transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com o tempo vivido da criança. Essas sucessões e transformações podem ser sistematizadas por meio de linhas do tempo, chegando-se à visualização de um tempo cronológico que é apreendido progressivamente. Posteriormente, nas séries escolares sequenciais, essa etapa é acrescida de linhas do tempo de uma genealogia mais extensa e com associações de outros tempos e lugares.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 211-212.

APÊNDICE 18 - A História e o tempo

Atividade: Pensando sobre o tempo, a partir de objetos que armazenam ou reproduzem som

O trabalho pode ser feito com imagens dos objetos ou com exemplares (preferível) trazidos para a sala de aula. Os alunos devem, ao final, identificar a ordem cronológica correspondente à época de origem e/ou de utilização de cada equipamento.



Fita-cassete. A da imagem armazenava até 90 minutos.



Disco de vinil também chamado de LP (Long Play). Armazenava cerca de 20 minutos de cada lado.



CD ou Compact Disc. Podem armazenar músicas, vídeos ou dados. Sua capacidade de armazenamento de músicas está entre 60 e 90 minutos. No caso de arquivos em mp3 podem armazenar de 100 a 200 músicas dependendo da qualidade em que foram gravadas. Quanto maior a qualidade, mais espaço ocupam.



Aparelho de mp3.

Armazenam centenas de músicas dependendo de seu espaço interno.

Os **smartphones** são utilizados não apenas como celulares, mas principalmente para ouvir música pelos jovens. Sua capacidade de armazenamento, varia.

- Para que servem esses objetos?
- Quais desses objetos você acha que poderia ter pertencido ao seu bisavô, avô ou pai, na época em que eram jovens?
 Bisavô: _____ Por quê? _____
 Avô: _____ Por quê? _____
 Pai: _____ Por quê? _____
- Por que objetos com a mesma função mudam com o tempo?
- Algum desses objetos ainda é usado hoje em dia? Qual?
- Pesquise quando surgiram esses objetos (pode ser a data aproximada).
- Organize os objetos em uma linha do tempo, de acordo com a data de sua criação.
- Após a elaboração da linha do tempo, entreviste a pessoa mais velha que você conhece e pergunte a ela se lembra de algum fato importante em sua vida que tenha ocorrido nos anos em que os objetos foram criados. Não esqueça de perguntar a data de nascimento dessa pessoa.

Com a ajuda do professor, insira esses fatos da vida do seu entrevistado na linha do tempo. Você pode também fazer uma linha do tempo paralela.

Atividade adaptada de FERMIANO e SANTOS. **Ensino de História para o fundamental 1**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014, p 49-51.

Link útil - <http://www.tecmundo.com.br/infografico/30658-a-evolucao-do-armazenamento-de-musicas-infografico-.htm>. Acesso em 11 de novembro de 2014.

Sugestão de leitura para trabalho com os alunos - CISALPINO, Murilo. **O tempo é feito de muitos tempos**. 4ª. ed. São Paulo: Formato Editorial, 2011.

APÊNDICE 19 - A História Temática

A História como uma janela para o mundo

Novo método de ensino estimula o desapego à cronologia, valorizando os temas e a construção do conhecimento em vez de fatos e datas.

A preocupação do professor de História em passar aos alunos, em sequência cronológica, todo o caminho da humanidade, das cavernas ao Brasil de hoje, acarreta, necessariamente, reducionismos e esquematizações.

A História não só toma um sentido único e irreversível, como também relega o papel do aluno como agente histórico e sujeito da produção de seu próprio conhecimento. As diversas possibilidades e versões do fazer da história, que são a base da formação do pensamento histórico, são eliminadas.

Apresentar uma proposta para o ensino da História sem discutir e analisar a permanência de práticas (felizmente, cada vez menos frequentes!) com teor europocêntrico – linear, evolutivo, etapista e finalista – parece-nos quase impossível. Cabe aos professores uma mudança na pergunta que ordinariamente fazemos: em vez de “por que isso ainda é feito?”, perguntaremos “Como isso pode ser feito de outra forma?”

Apesar das discussões ocorridas desde a década de 1980, suscitadas pelas novas propostas curriculares e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no fim do século XX ainda temos práticas escolares fundamentadas na permanência de alguns estereótipos, mitos e preconceitos. Estes permaneceram desde a consolidação do estado-nação no século XIX, valorizando uma história institucional e política, cujos personagens são os heróis de uma história oficial, apresentados como únicos responsáveis pelo fazer histórico da nação.

Trabalhar o ensino de História a partir de eixos temáticos não significa negar o conhecimento produzido historicamente nem tornar inexistente a divisão tradicional da chamada História Geral em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, conhecida como quadripartismo. Mas, como ressalta o historiador francês Jean Chesneaux, o quadripartismo privilegia o papel do Ocidente na história do mundo, ao mesmo tempo que reduz, quantitativa e qualitativamente, o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Essa organização da história universal é, na verdade, um fato europeu. Em outros países, o passado pode ser organizado de modo diferente, já que são outros os pontos de referência.

No ensino da História Temática, essa temporalidade linear, com sua visão europocêntrica colonialista do quadripartismo, deve ser problematizada e analisada como uma construção historicamente determinada.

Para se falar em ética, cidadania, crítica à sociedade de consumo, sustentabilidade, revisão de valores e do conteúdo das ações, o professor deve assumir-se como sujeito/cidadão, explicitar seus referenciais e ter a clareza de sua não-neutralidade diante do conhecimento. Para tanto, é importante que ele incorpore à sua prática a postura do professor-pesquisador, que busca construir o conhecimento.

[...] Nessa concepção, professor e aluno são sujeitos que produzem um saber que se concretiza na relação ensino/aprendizagem. O que norteia sua ação é a busca de respostas às perguntas surgidas na construção do objeto de estudo.

Para eleger os eixos temáticos e definir o objeto de estudo, é importante partir-se de questões da “realidade” local que estejam inseridas no mundo contemporâneo. Assim,

em vez de simplesmente estudar uma localidade, o historiador escolhe como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado tanto no tempo como no espaço – um tema que será usado como uma janela para o mundo.

A escolha de temas é o resultado de discussões coletivas que incluem o grupo classe, os professores, orientação e a comunidade escolar. Partir de questões problematizadas do presente para recuperar a historicidade do próprio conhecimento histórico requer tempo, ritmo de trabalho diferenciado e uma equipe de educadores comprometida com o seu presente, disposta a aprender entre si e com seus alunos.

Os temas problematizados tornam-se o próprio objeto de estudo, permitindo a seleção dos conteúdos, os possíveis recortes temáticos e a formulação de novas perguntas que orientem o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, o trabalho escolar não se esgota no senso comum e no levantamento de perguntas.

Trabalhar com a metodologia da História Temática exige que, frente a uma questão-problema, passe-se a investigar o objeto de estudo – leituras de documentos de época, fichamento de textos, debate e reflexão sobre as noções e conceitos em diferentes temporalidades com novos olhos. A questão principal passa a ser a construção de noções e conceitos próprios do pensamento histórico, como permanências e mudanças, diferenças e semelhanças, simultaneidades, dominação e resistência.

O trabalho em sala de aula a partir de eixos temáticos apresenta três momentos. O primeiro momento seria o da **problematização**. É preciso construir o objeto de estudo sob a forma de um conjunto de questões que precisa ir além dos “quando” e “onde” (embora estes sejam os dados iniciais) e permita levantar os “comos” e “porquês”. Este é o ponto de partida de uma História vista como um entrelaçar constante de tempos e espaços.

No momento seguinte, é feito o **desenvolvimento** do tema. Os problemas levantados são integrados num conjunto mais amplo, encaminhando estudos e reflexões que deem conta do caráter histórico das experiências humanas. Os temas selecionados e seus possíveis recortes devem propiciar aos alunos situações de aprendizagem que utilizem os instrumentos próprios da História, além de outros que podem se constituir em vestígios/fontes da História. Nessa fase do trabalho, começa-se efetivamente a pesquisa, que pode ser feita em bibliotecas e, quando houver possibilidade, na Internet. Simultaneamente, propõe-se a leitura de textos em diversas linguagens (historiográficos e documentos de época, fontes iconográficas, mapas, tabelas, entre outros). O objetivo é contextualizar, confrontar versões sobre o mesmo acontecimento, contrapor projetos e ampliar as informações. É também no desenvolvimento do tema que, a partir das atividades desenvolvidas, são feitas pequenas sistematizações, com a finalidade de se construir sínteses parciais.

O terceiro momento consiste em **sistematizar** o material estudado. Não se trata simplesmente de recuperar a compreensão de cada material estudado isoladamente, mas de ordená-lo e organizá-lo à luz das questões levantadas na problematização inicial, com a compreensão de que este processo não é linear e que é necessário construir generalizações e sínteses. A sistematização pode ser feita por meio da produção de um texto coletivo, da apresentação de seminários ou, ainda, de atividades que propõem a confecção de produtos em outras linguagens (produção de cartazes, de vídeos, páginas na Internet e textos jornalísticos).

Os registros dos alunos devem ser o ponto de partida para novas perguntas, pois esses são suas produções e apreciações que revelam seus próprios percursos de aprendizagem, constituem-se em conhecimento e os revelam como sujeitos não só da aprendizagem, como da história. No campo da aprendizagem, as dificuldades dos alunos representam também as dificuldades dos professores. Para superá-las, deve-se inseri-las em um contexto mais amplo, abrangendo sujeitos diversos.

A avaliação, nesta perspectiva, não se faz unicamente por meio de uma prova no fim de um bimestre, mas é caracterizada por um acompanhamento diagnóstico e contínuo da aprendizagem dos alunos, através dos registros do professor, identificando, ao longo do processo, os avanços e as dificuldades individuais e coletivas. Neste sentido, o professor é um orientador do trabalho de pesquisa e do processo de aprendizagem, sendo de fundamental importância orientar seus alunos na realização de fichamentos, mapas conceituais, além de trabalhar com a elaboração e reelaboração de textos, bem como buscar os fechamentos dos temas e as aberturas para novas discussões.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição Aparecida. A História como janela para o mundo. In **Revista de História da Biblioteca Nacional**. 17/09/2007. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-historia-como-uma-janela-para-o-mundo>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

APÊNDICE 20 - A História Temática

Relato de experiência com História Temática

Relato de Experiência - I

Profa. Rona R. Machado - EEPG "Samuel Klabin - 5ª séries - período diurno

Bairro: Rio Pequeno, região do Butantã

Tema: Formas de viver e trabalhar: hoje e ontem

Eixo: Organização do trabalho e ocupação da terra

Conteúdo:

I - Construção da história de vida do aluno

II - O lugar em que vivemos

- Levantamento das condições de vida e de trabalho no bairro
- Elaboração de história do bairro

III - Outras formas de viver e trabalhar: O povo indígena

- Modo de vida na época da chegada do europeu
- Contatos com o branco em diferentes momentos: resistências
- Situação atual

Desenvolvimento do conteúdo

I - Construção da história de vida do aluno

- Expressão e registro de experiências vividas
- Situar-se em termos de tempo e espaço

II - O lugar em que vivemos

1. Pesquisa: *condições de vida e trabalho no bairro - hoje:*

- Entrevistas com moradores do bairro sobre as condições de vida e trabalho
- Tabulação das entrevistas, discussão e redação das conclusões.

2. Pesquisa: *história do bairro - os diferentes momentos*

- Tabulação e análise em classe dos dados levantados pelos diferentes grupos
- Redação das questões analisadas
- Confecção de um livro sobre o bairro

III - Outras formas de viver e trabalhar: o povo indígena

1. Trabalho com *lendas indígenas* visando recuperar: maneira de explicar o mundo; divisão do trabalho; uso da terra etc.

Lendas utilizadas: "O papagaio que faz crá-crá"; "O roubo do fogo"; Caru-Sacaibê e Rairu. In: MORAES, Antonieta Dias. **Lendas e Mitos dos Índios do Brasil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1979, p. 37 a 40; 63 a 68; 79 a 84.

2. Trabalho com *textos*, visando:

a) recuperar o cotidiano de uma criança indígena. ALENCAR, Chico Santos e outros. **Brasil Vivo**, São Paulo: Vozes, 1968, p. 11;

b) sistematizar noções sobre a propriedade da terra e organização do trabalho. MUNAKATA, Kazumi. **Jornal do Telecurso** - História - 1º grau. MEC/ Fundação Roberto Marinho/Universidade de Brasília. Editora Rio Gráfica, p. 19;

c) confronto dos textos discutidos e redações individuais.

3. Atividade de pesquisa, utilizando a cronologia “Meio milênio de genocídio”. In: Retrato do Brasil, vol. 3, p. 74, 77 e 78.

- Contatos entre índios e não-índios nos diferentes momentos
- A situação atual

4. Leitura e discussão do “Programa das Nações Indígenas para a Constituinte” (folheto). Comissão Pró-Índio.

O curso de História desenvolvido com as 5ª séries na EEPG “Samuel Klabin”, período diurno, foi pensado com uma preocupação básica: a possibilidade de os alunos construírem um conhecimento sobre si mesmos, sobre sua realidade, registrando o cotidiano, as difíceis condições de vida e trabalho no meio em que vivem, a luta pela sobrevivência, num contexto social que eles ainda não percebiam claramente. Partir da realidade vivida, da sua experiência e em seguida analisar outras realidades, no passado e no presente. Nessa perspectiva, trabalhando para a possibilidade de os alunos se verem e verem a História de maneira diferente: sentindo-se parte dela.

Em decorrência, procurei trabalhar com uma visão de ensino/aprendizagem em que os agentes do processo do conhecimento fossem os próprios alunos. Isso implicou numa reformulação da minha postura até então adotada: ao invés de valorizar o meu papel, como transmissora de um conteúdo definitivo da verdade absoluta, valorizei a possibilidade de vivenciar uma experiência de construção de um conhecimento, cuja elaboração fosse primordialmente deles, alunos.

Os procedimentos metodológicos adotados incluíram leitura e discussão conjunta de todo material usado em sala de aula, seja fotos, textos, entrevistas; não trabalhamos com aulas expositivas; os alunos se organizavam em círculos para as discussões. Esse trabalho permitiu, no campo da expressão oral, recuperar a fala do aluno; enfrentar as dificuldades e, principalmente, “o medo de errar”. Esse processo coletivo de discussão permitiu fazer emergir as diferentes maneiras de interpretar os temas em debate, enfatizando o respeito pelas opiniões divergentes. Em suma, o exercício da reflexão histórica.

No campo da expressão escrita a ênfase foi para o trabalho de *produção de textos*: após a discussão de cada tema ou segmentos dentro de um tema, os alunos produziam seu texto, colocando-se a respeito do que foi lido e discutido. Esse trabalho permitiu lidar com as interpretações do aluno, sua visão de mundo, suas formas de pensar e registrar ideias e reflexões que agora são uma construção sua, e não transcrição pura e simples das ideias dos autores lidos. Os textos dos alunos, a meu ver, são textos ricos do ponto de vista da construção do conhecimento, porque permitiram trabalhar as dúvidas, aprofundar as discussões, questionar estereótipos etc.

A avaliação dos alunos também ganhou uma dimensão nova, diferente, principalmente de acompanhar o seu crescimento dentro do curso, esclarecendo, complementando e questionando o seu exercício de pensar, nas discussões em sala e na produção dos textos que eram, inclusive, refeitos pelos alunos após esse processo. Ao longo do ano, os alunos elaboraram, discutiram e refizeram sua história de vida; pesquisaram as condições de vida e trabalho no bairro (atualmente), através de entrevistas por eles elaboradas e tabuladas. Discutiram os resultados e, a seguir, cada um produziu seu texto; levantaram também, através de entrevistas e análise de fotos antigas, informações sobre o bairro, confeccionando um livro com o resultado de suas

pesquisas. Enquanto terminavam a elaboração do livro, produto final do estudo do bairro, passamos a analisar outra forma de viver e trabalhar: a do povo indígena. A partir do material colocado à sua disposição, produziram textos comparando o modo de viver e trabalhar numa comunidade indígena e na nossa sociedade, identificando os problemas de sobrevivência das comunidades indígenas hoje e as perspectivas apontadas na Constituinte.

A avaliação final desse trabalho me permitiu detectar problemas a serem dimensionados para o ano seguinte. Durante todo o curso, emergiam questões que sugeriam a necessidade de leituras de fundamentação para orientar com maior clareza o trabalho dos alunos – o que nem sempre o tempo disponível permitiu fazer. Cito como exemplos: a questão da produção/ reprodução de textos; o próprio processo do conhecimento, da concepção de História etc. Ao nível do trabalho realizado com os alunos, a questão da constituição do espaço urbano, numa sociedade capitalista, merece ser melhor estudada para fundamentar o trabalho com a história do bairro.

Um outro problema identificado foi o do trabalho de construção do conhecimento, com os alunos, sobre a realidade. Atividades como: história de vida a pesquisa sobre as condições de vida e trabalho e a própria elaboração do livro sobre a história do bairro foram feitas sem o uso de textos de apoio que poderiam ajudar os alunos a aprofundar suas reflexões, por exemplo, a leitura e comparação da história de outros bairros da cidade, depoimentos de antigos moradores desses bairros etc. Trabalhos como os de Ecléa Bosi (*Memória e Sociedade*) ou de Maria Auxiliador Decca (*A vida fora das fábricas – cotidiano operário em São Paulo*), que usei na 6ª série com outra preocupação, poderiam servir de apoio ao trabalho realizado na 5ª série, permitindo um questionamento maior do material que usaram na história do bairro.

As observações acima nem de longe reproduzem os problemas e dificuldades no percurso da proposta: os momentos de indefinição; o difícil e cansativo trabalho de leitura e comentário de cada texto de cada aluno; o vaivém do refazer esses textos, nas precárias condições de trabalho que nos obrigam a assumir um número muito grande séries/classes e elaborar propostas para todas elas. [...]

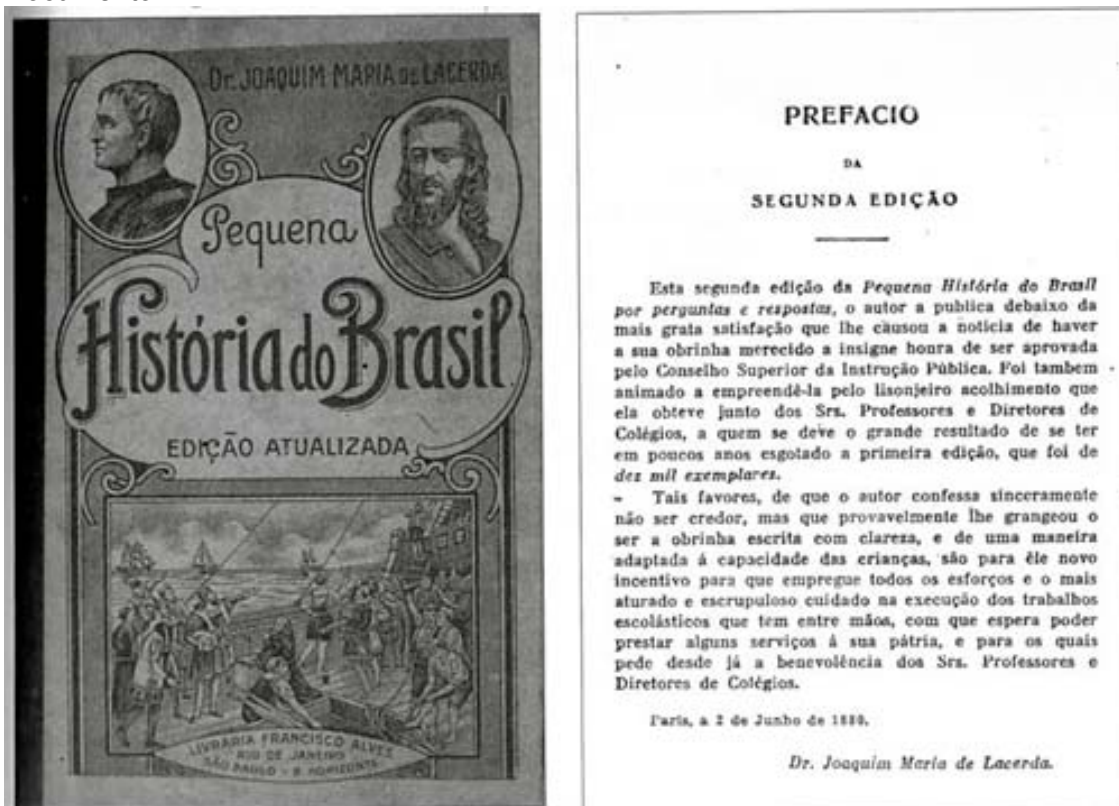
GAGLIARDI, Célia Morato et al. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 143-179, set. 89/fev. 90. pp 154-161.

APÊNDICE 21 - Livro Didático

Realização de uma análise comparativa de livros didáticos de diferentes épocas com base em suas capas: uma com ilustrações de grandes personagens da história brasileira e outra mais recente, com personagens anônimos.

Com base na observação atenta das capas e prefácios ou da apresentação da obra:

Documento 1



Capa da segunda edição impressa em 1942.

Documento 2



Edição de 1993.

- Identifique o contexto histórico educacional da produção dos livros.
- Compare as concepções de história e de aprendizagem veiculadas pelas capas e prefácios.

Atividade sugerida por BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp 321-322.

APÊNDICE 22 - Livro Didático

Atos e gestos de leitura em sala de aula na construção de raciocínios históricos

[...] a leitura de um texto pode escapar à passividade que tradicionalmente lhe foi atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente uma série de atividades intelectuais que longe de submeterem o consumidor [...], permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER, 1988, p. 59).

Para Roger Chartier (1988), a finalidade de todo livro é instaurar uma ordem, seja ela definida pela autoridade que financiou ou fomentou a publicação, seja do próprio editor, seja do próprio autor. A ortodoxia do texto, definida por Roger Chartier (1988), caracteriza-se pela forma como a obra foi composta levando em consideração o intuito de direcionar a leitura do leitor, a tentar impor um ponto de vista e eliminar possíveis resistências dessa leitura. Toda a organização da obra visa impor uma forma de ler o texto: as figuras, o seu posicionamento em relação às palavras, os parágrafos, os documentos selecionados, os capítulos do livro, os títulos, os subtítulos, as ilustrações, tudo, enfim, objetiva orientar uma forma de se ler o texto e, acima de tudo, de se criar um perfil de leitor, ou um leitor modelo, como concebe Humberto Eco (1979). Se para Roger Chartier a finalidade de todo livro é instaurar uma ordem, seja ela definida pela autoridade que financiou ou fomentou a publicação, seja do próprio editor, seja do próprio autor, isso não significa, no entanto, que rigorosamente o leitor irá assimilar a proposta desses “interlocutores invisíveis”. Afinal, a liberdade do leitor se faz presente na possibilidade de questionar essa ordem e definir uma posição própria. [...]

LER E APRENDER HISTÓRIA

Ao acompanharmos a dinâmica das interações promovidas pela professora em sala de aula, veremos que os alunos foram convidados a folhear o texto na busca de elementos que os auxiliassem a encontrar respostas às questões sobre o tema em estudo, sendo assim alterado o protocolo de leitura proposto pelos autores:

Profa. - “[...] Será que foram na mesma época estas três migrações? Vamos procurar na apostila...”

Profa. – E quando começou essa aqui de migrantes indo pra Amazônia pra exploração da borracha?

Gui – 1870.

Profa. – Gui, lê pra gente onde tá escrito essa informação... [...]”

Veremos que a perspectiva dialógica, adotada pela professora (BAKTHIN, 2002, SIMAN E COELHO, 2003), guiou as formas de interação entre ela e os alunos e entre esses, aproximando, ainda mais, o “mundo do livro” do “mundo dos seus leitores”. Esse movimento de aproximação entre os “dois mundos” permitiu que alunos também se apropriassem da leitura enquanto prática criadora, promovendo discussões que certamente não seriam suscitadas se a compreensão do texto se limitasse ao proposto pelo protocolo de leitura [...].

Após a professora ter fornecido outras informações sobre a chegada dos portugueses às terras brasileiras e sobre a sua não colonização imediata, os alunos reiniciam o diálogo:

Die – Eles já morreram?

[...]

Sue – Se os portugueses não tivessem vindo aqui pegar o ouro, o Brasil seria mais rico que Portugal.

Nay – Aí o Brasil não tinha existido!

[...]

Raf. – Esse acordo aí foi em 1500? – (Sobre a explicação do Tratado de Tordesilhas)

Palavras e expressões do texto ou derivadas de sua explicação fizeram emergir questionamento que, para nós adultos, parecem claros ou quando não óbvios. No entanto, revelaram demandas cognitivas que os alunos trouxeram com relação ao processo de construção do conhecimento histórico. Duas demandas apareceram neste diálogo com o texto e na discussão por ele ensejada. Uma, foi da ordem do entendimento da natureza dos processos históricos: a história resulta de uma configuração de projetos, interesses e ações humanas e não é mais do que a efetivação de uma possibilidade, dentre outras apresentadas num determinado momento histórico. Outra, foi da ordem da orientações do sujeito no tempo. Datar, memorizar datas não representa uma das necessidades de aprendizagem da temporalidade histórica? (COELHO, 1998; DUTRA, 2000; SIMAN, 2003; MIRANDA, 2003; OLIVEIRA, 2003; SCALDAFERRI, 2008) Aprender história, nos dirá MONIOT (1993, p.163), “é aprender a demonstrar a necessidade de uma datação, para fazer com esta qualquer coisa no decorrer de uma reflexão”. Na medida em que essas questões foram problematizadas pela professora, com a valorização do conhecimento prévio dos alunos, abriu-se espaço para novas questões, para outras demandas não previstas pelo texto:

Die – Fessora, como cê sabe disse tudo?

Profa. – Como é que eu sei disso tudo gente? Onde eu fui buscar essas informações? [...]

Gui – No livro.

Lau – Mas como os livros souberam disso?

Profa. – Escutem só a pergunta da Lau, que interessante. Ela perguntou como é que eles ficaram sabendo para escrever o livro. Alguém sabe responder a pergunta da Lau?

Raf – Sobre aquela época, eles foram perguntando pro povo daquela época, aí veio outro e usou aquele e depois foi escrevendo até chegar aqui...

A indagação “como você sabia disso tudo?” traduz a curiosidade dos alunos em relação à transmissão e circulação do conhecimento que, em seguida, por meio do diálogo sustentado pela professora, é respondido por um outro aluno “no livro”, o que propicia que um outro vá além ao indagar “mas como é que os livros souberam disso”? Estamos diante de perguntas, de raciocínios sobre a construção do conhecimento. Conhecimento se faz por meio dos registros e do exercício intelectual dos homens sobre estes. Um dos objetivos mais caros do ensino de História não é o de propiciar aos alunos condições para que compreendam os procedimentos de produção do conhecimento histórico e de que deles façam uso na produção de seus próprios conhecimentos?

Vimos que essa possibilidade de interação e construção de significados compartilhados foi possível não só pela concepção de história, ensino de história e de leitura que a professora demonstra ter, mas igualmente pelo fato de ter privilegiado a função dialógica em detrimento da função unívoca.

Na medida em que é da natureza da dialogia possibilitar a geração de novos significados, bem como a transmissão, a consolidação, ou até mesmo o reforço aos significados já compartilhados, a sala de aula se transformou num espaço em que os alunos colocaram em evidência suas necessidades, seus interesses, suas interpretações como leitores. Leitores esses que estão aprendendo a exercer a sua liberdade e sua inventividade na sua relação com o texto histórico escolar.

Outras indagações inusitadas, do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, não previstas tanto pelo protocolo de leitura do texto como pela professora, aparecem quando os alunos se encontram às voltas com o novo conhecimento que lhes é apresentado:

Lau – No início o Brasil era alugado?

Lau – E eles já traziam os escravos?

Die – Esse negócio aí aconteceu antes ou depois dos dinossauros?

Sam – Quando eles foram buscar os escravos na África eles já conheciam a África?

Gui – Nosso país quase é do tamanho de um continente?

Profa. – Esse assunto está bem interessante, né? Até o Alvaro está participando! Mas agora, eu gostaria que vocês fizessem o seguinte: vocês vão anotar para mim as dúvidas e as curiosidades sobre essa aula de hoje pra eu poder organizar uma outra aula pra poder tá respondendo pra vocês. Mas agora eu gostaria de estar mostrando mais esses mapas pra vocês...

Que natureza de “contrato” estabeleceram Portugal e os indígenas, em relação às terras recém encontradas pelos primeiros, se não fora a de colonizá-la de imediato? Os escravos já vieram com eles logo de início? Aqui, vemos claramente que os conhecimentos prévios são acionados para dar sentido ao conhecimento novo que lhes é apresentado. Sem seguir a “ordem de exposição de conteúdo”, mas impondo a sua necessidade de compreensão, Die pergunta “Esse negócio aí aconteceu antes ou depois dos dinossauros?” Aqui, se expressa novamente a necessidade de se situar e situar os acontecimentos no tempo, necessidade que se aproxima à colocada por Gui em relação à espacialização do território brasileiro. [...]

Ao promover a ação dialógica, a professora é levada, diante da fala do outro, a se redirecionar, muitas vezes a desviar da sequência que vinha construindo a partir de sua lógica; a alterar o ritmo da aula, a promover a troca de sentidos e o compartilhamento de significados, enfim da aprendizagem. No entanto, vimos também que a professora embora demonstre a importância das demandas de raciocínio das crianças (e para elas propõem um encaminhamento que efetivamente foi dado), retoma a direção da aula a fim de dar curso ao seu planejamento e ao uso do material didático que lhe serve de suporte. Como podemos observar no trecho a seguir:

Profa. – Então tá, até agora nós temos três povos diferentes que povoaram o Brasil. Os índios que moravam aqui, os portugueses e os negros...

Gui: Professora, por que antigamente os negros não podiam entrar nas Igrejas. Era por causa do racismo?

A professora oferece algumas explicações sobre esse assunto e lembra aos alunos que, a partir de agora, então iriam trabalhar o porquê de serem diferentes. E assim “vamos ter tempo para responder a todas essas perguntas de vocês, tá”? E, pergunta, logo em seguida: Será que foram só esses dois povos que chegaram aqui?

[...]

SIMAN, Lana Mara Castro. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In: Selva Guimarães Fonseca; Décio Gatti Júnior. (Org.). **Perspectivas do ensino de história: Ensino, cidadania e consciência histórica**. 1ª ed., Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, v. 1, p. 47-52.

APÊNDICE 23 - As fontes históricas e seu uso didático

Não é monumento

Documentos históricos podem levar a equívocos em sala de aula quando encarados como prova dos fatos

Para felicidade dos alunos, as aulas de História da educação básica nem sempre são sinônimo de uma longa exposição oral por parte do professor. Fotos, mapas antigos, filmes e documentos, como a carta de Pero Vaz de Caminha, têm sido cada vez mais usados em sala. Mas, além de agradar aos estudantes, será que a utilização desses vestígios do passado é sempre positiva? Do ponto de vista pedagógico, os professores precisam tomar cuidado quando levam para as classes as mesmas fontes que os historiadores utilizam na produção de seus relatos.

O principal problema dessa prática é a utilização de documentos como mera comprovação do passado. Em geral, os professores acabam usando os documentos para afirmar a veracidade de determinados fatos ou para dar relevo aos seus argumentos. Isso é resultado, em parte, de um drama comum na aula de História que começa em duas situações: a primeira é quando o estudante pergunta a razão de estudar a disciplina (“uma coisa tão antiga”); a segunda é quando o aluno indaga, por exemplo, sobre os rituais de mumificação no Egito Antigo e acrescenta: “Como o senhor sabe, professor, se não estava lá”? O embaraço das questões leva o docente a reafirmar o papel da fonte como prova de seu relato. Esta utilização é perigosa, porque leva as novas gerações a preservarem a noção de História como algo que trata apenas do que está escrito nos documentos.

Um exemplo: ao ensinar Primeira Guerra Mundial, o professor afirma que a Alemanha recebeu severas punições por meio do Tratado de Versalhes. Quando perguntado sobre como sabe disso, responde entregando aos alunos uma cópia de artigos desse tratado. Ora, esta utilização da fonte serviu única e exclusivamente para reafirmar o que dissera sobre fim da guerra. O correto seria problematizar o documento quanto ao seu papel na época em que foi elaborado. O equívoco não é o fato de o Tratado de Versalhes ser levado para a sala de aula, mas é ele servir apenas para confirmar o discurso do professor. Este procedimento define o caráter de submissão dos relatos à fonte, contra o conceito de documento utilizado atualmente na História.

Por muito tempo, imagens como pintura, gravura e fotografia foram usadas em aula como um retrato da História. O quadro “O grito do Ipiranga”, de Pedro Américo, é exemplar neste sentido. A pintura influenciou para que esse acontecimento fosse interpretado como um ato de um grande homem, sem a participação popular. O quadro, concluído em 1888, mostra D. Pedro como a figura central, destacado no plano mais alto e cercado por seus soldados, todos com as espadas desembainhadas. Ao lado, no canto da tela, aparece um carreiro com seu carro de boi.

Nesta representação, a figura imponente do imperador e a inexistência da representação do povo deixam exatamente a impressão de que a Independência do Brasil fora obra da vontade de D. Pedro, diante das Cortes portuguesas. A recorrência da pintura nos livros didáticos fez dela a maior e mais importante representação desse fato histórico, contribuindo para a reprodução do discurso de que tivemos uma independência pacífica e ordeira, bem diferente da de nossos irmãos do restante da América.

Os filmes que narram acontecimentos também não podem servir como substituição das aulas de História. A sétima arte deve ser um ponto de partida para se analisar o olhar de uma época sobre outra, sendo apenas auxiliar para o ensino da disciplina. O

recém-lançado “Robin Hood”, de Ridley Scott, por exemplo, precisa ser compreendido no momento em que foi produzido e considerando-se, inclusive, a perspectiva do seu diretor. A aula de História não pode se prestar simplesmente para se ensinar a Inglaterra do século XII por meio do filme. Considerado como documento, o longa-metragem pode revelar muito da nossa história atual e, ao mesmo tempo, o modo como olhamos, a partir do presente, para o passado medieval.

A fotografia também pode ser vista como um documento histórico, mas sua utilização depende de um certo cuidado. Primeiro, o professor precisa se atualizar quanto às discussões teóricas sobre o tema, ou seja, do seu papel como fonte histórica; segundo, é necessário desmistificar a ideia de que a fotografia “retrata” a realidade tal como ela é. O fotógrafo também está imerso em um contexto histórico determinado e capturou com sua câmera um fragmento do real, que não é outra coisa senão a leitura que ele tem da sua própria realidade. Seria interessante confrontar, na escola, o que é visto pela lente do fotógrafo com o que é visto pela “lente” do texto do historiador ou do livro didático. As fotografias do Rio Antigo, do início do século XX, de Augusto Malta, por exemplo, servem também para se pensar o modo como selecionamos e guardamos a memória. O mesmo serve para as fotos de Sebastião Salgado, nos dias de hoje.

Quem sabe seria necessário perguntar aos estudantes da educação básica que memória queremos guardar da época em que vivemos? Que acontecimentos queremos ver lembrados e rememorados através do tempo? Que realidades queremos mostrar?

A revolução operada na historiografia do século XX acabou com o império da fonte escrita, permitindo que o olhar do historiador alcançasse imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos e memória oral, entre outros. Com isso, o termo “documento” deixou de ter o mero significado de prova e passou a ser considerado vestígio. Desde a escola dos Annales, mas já bem antes, o conceito de fonte histórica tem se ampliado e se transformado significativamente. A partir dela, o historiador deixou de se concentrar apenas nos documentos oficiais e nos fatos políticos, típicos da história positivista, passando a se voltar também para os aspectos da vida social, só contemplados por determinadas ciências, como a Antropologia e a Sociologia.

A popularização do uso de fontes nas escolas está ligada justamente a essa mudança na concepção de documento. A introdução de outros materiais em sala foi difundida também porque aproxima os acontecimentos do passado ao tempo do estudante. Assim, o aluno tem mais recursos para compreender outras realidades tão diferentes da sua, e acaba sendo mais motivado.

As fontes devem servir para mostrar às novas gerações a complexidade da produção do conhecimento histórico. Essa prática deve ensinar menos a “quantidade adequada dos conteúdos” e contribuir mais para criar outra memória, ou seja, novos modos de olhar para o mundo, que ultrapassem os limites do senso comum. O objetivo é que esta disciplina escolar possa ser vista como um espaço no qual as novas gerações buscam tanto suas referências culturais – étnicas, de gênero, nacionais, etc – quanto experiências diversas. Em suma, a História deve servir para que os alunos compreendam quem são hoje.

O trabalho com documentos pode e deve ser pensado sob duas óticas: mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido e permitir uma visão mais concreta em relação ao passado.

Ensinar a ler documentos, separá-los por séries e descrever suas regularidades são ações didáticas importantes, mas não se trata de querer tornar o estudante um mini-historiador. O objetivo é mostrar como os historiadores produzem a partir de documentos e quais os problemas envolvidos nessa produção. O estudante deve se

tornar alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades. O aluno precisa brincar com o documento, levantar hipóteses, reconhecer nele o tempo do qual fez parte, perguntar o que levou à preservação desse documento e não de outros, que razões presidiram a sua produção.

Essas são questões que devem ser levantadas sempre em sala de aula. Utilizamos as fontes tanto para mostrar a complexidade do conhecimento histórico e modificar o modo como se representa a História na memória coletiva, quanto para aproximar as experiências alheias ao estudante. O risco é reafirmar aquilo que a historiografia já abandonou há um bom tempo, ou seja, a noção de que o documento carrega a verdade da História, enquanto os historiadores seriam apenas sujeitos passivos ao descreverem o passado por meio das fontes.

Mesmo assim, é algo que vale experimentar, até para se aprender a reconhecer e contornar esta alternativa, criando outras possibilidades em sala de aula.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Não é monumento - Documentos históricos podem levar a equívocos em sala de aula quando encarados como prova dos fatos. In **Revista de História da Biblioteca Nacional**. 19/11/2010. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/nao-e-monumento>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

APÊNDICE 24 - As fontes históricas e seu uso didático

Atividade: Leitura de uma pintura



A Liberdade Guiando o Povo, Eugène Delacroix. Museu do Louvre. 260 × 325 cm, 1830, óleo sobre tela.

Questões para análise:

1. Identificação da obra, autor, período e técnica utilizada.
2. Identificar o que está no centro e à frente da figura. Geralmente é o que o autor quis destacar. Qual é o tema da obra? O que o autor quis representar?
3. Identificar todas as pessoas, construções e objetos que compõem a imagem.
4. Verificar as ações que estão sendo retratadas. Qual é a principal? E as secundárias? Como se interligam?
5. Observar as expressões faciais e atitudes dos personagens. Cada movimento, cada detalhe pode revelar muito da obra e da intenção do autor.
6. Observar o evento retratado como um todo, buscando a síntese do que está representado, procurando compreender a relação do autor e sua época, dentro daquele contexto histórico. É possível alguma relação com o contexto atual? (pode-se relacionar a pintura com a luta pelos valores democráticos e o liberalismo político, tão caros para as sociedades e até hoje idealizados).

Contextualização histórica e análise do tema da obra

Em 1830, França, Suíça, Bélgica, Itália e Alemanha viveram conflitos sociais que exigiam a instituição de constituições liberais, numa demonstração que a consciência democrática se alastrava por toda a Europa.

Nessa obra, Delacroix retrata uma sublevação popular da qual foi testemunha ocular ocorrida entre os dias 26 e 28 de julho de 1830 e que culminou na deposição do rei Carlos X. O motivo: a suspensão, pelo monarca deposto, de várias disposições democráticas, entre elas, a liberdade de imprensa. Esta pintura, que tem cunho político e social, significa comemorar o dia de 28 julho de 1830, quando os povos se levantaram e destronaram o rei.

Delacroix representa uma cena de batalha, através da qual não só exalta a bravura dos combatentes revolucionários, mas também caracteriza, através de detalhes significativos, a origem de cada personagem, percebido através das vestimentas, prestando homenagem a uma multidão de anônimos. Na figura feminina em destaque, representando a Liberdade, há vestígios dos modelos gregos, mas também há traços que revelam sua condição de mulher do povo, como os seios sujos de pólvora. Sua mão direita erguida leva a bandeira tricolor transformada em símbolo da Revolução Francesa (1789). Na mão esquerda segura um fuzil com baioneta, o que significa estar preparada para a batalha corpo a corpo. A cabeça é coberta por um gorro frígio, adotado durante a Revolução Francesa, que converteu-se em um dos símbolos da República.

Essa obra não é apenas o símbolo da França e da Revolução Francesa, mas também da democracia.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no Ensino de história**. Universidade Federal do Paraná, Caderno Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Curitiba, PR. 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

APÊNDICE 25 - As fontes históricas e seu uso didático

A maior bandeira do maior bandeirante

Antonio Raposo, à frente duma partida de 60 homens, tão audazes e aventureiros como o valente caudilho, tendo o séqüito de alguns índios, atravessou o Brasil; escalando os Andes chega ao Peru, penetra nesse país; entra nas águas do Pacífico, com a espada nua levantada, dizendo que "avassalava terra e mar para o seu rei; é por vezes compelido a combates com os espanhóis, levando-os sempre de arrancada." Deixa o antigo império dos Incas e, dirigindo-se para o Amazonas, navega esse rio em jangadas, abandonando-se à sua corrente; desembarca em Curupá e aí foi generosamente acolhido pelo povo que se assombra de tamanha audácia do paulista. O regresso de Raposo Tavares através dos sertões que se interpõem às duas regiões durou anos e no cabo deles se achou tão desfigurado que foi desconhecido por sua família e parentes.

Cortesão, J. A maior Bandeira do maior Bandeirante. **Revista de História**, XXII, 1961, p. 3 a 27.

- a) Assinale no texto de Jaime Cortesão as palavras que constroem o heroísmo do bandeirante.
- b) Caracterize as ações realizadas pelo bandeirante que o colocam como o único sujeito dessa história.

Os brutos que conquistaram o Brasil

Eles eram bárbaros sanguinários. Matavam velhos e crianças e escravizavam por dinheiro. Mas sem os bandeirantes, o país terminaria em São Paulo.

Ilha do Bananal, atual Estado de Tocantins, ano de 1750. Um grupo de homens descalços, sujos e famintos se aproxima de uma aldeia carajá. Cautelosamente, convencem os índios a permitir que acampem na vizinhança. Aos poucos, ganham a amizade dos anfitriões. Um belo dia, entretanto, mostram a que vieram. De surpresa, durante a madrugada, invadem a aldeia. Os índios são acordados pelo barulho de tiros de mosquetão e correntes arrastando. Muitos tombam antes de perceber a traição. Mulheres e crianças gritam e são silenciadas a golpes de machete. Os sobreviventes do massacre, feridos e acorrentados, iniciam, sob chicote, uma marcha de 1 500 quilômetros até a vila de São Paulo - como escravos.

Foi assim, à força, que os bandeirantes conquistaram o Brasil. Caçadores profissionais de gente, chegaram a lugares com os quais Pedro Álvares Cabral nem sonharia. Nas andanças em busca de ouro e índios para apresar, descobriram o Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais e Tocantins. Percorreram e atacaram povoações espanholas nos atuais Peru, Argentina, Bolívia, Uruguai e Paraguai. Espalharam o terror entre os povos do interior do continente e expandiram as fronteiras da América portuguesa. Uma história brutal. Mas, se não fossem eles, você talvez falasse espanhol hoje. Os maiores trunfos desse avanço eram o conhecimento do sertão e uma disposição que intrigava até os inimigos. O padre jesuíta espanhol Antonio Ruiz de Montoya (1585-1652), por exemplo, escreveu que os paulistas, a pé e descalços, andavam mais de 2 000 quilômetros por vales e montes "como se passeassem nas ruas de Madri". A coragem deles também era extraordinária. Além de terras desconhecidas, sempre

enfrentaram temíveis grupos indígenas dispostos à briga. E nem sempre se davam bem. Muitos morreram de fome, em terras estéreis, ou crivados de flechas.

Os grandes perdedores, no entanto, foram os índios. Nas tribos visitadas pelos bandeirantes não ficava palha sobre palha. Muitos territórios viraram desertos humanos, ocupados, depois, por súditos portugueses. Por isso, hoje quase não se vêem índios em São Paulo, Minas Gerais, na Bahia e no Nordeste em geral. [...]

TORAL, André e BASTOS, Giuliana. **Revista Super Interessante**. Edição 151 abril de 2000. Disponível em http://super.abril.com.br/superarquivo/2000/conteudo_124045.shtml. Acesso em 24 de novembro de 2014.

- a) Como eram os bandeirantes segundo o relato?
- b) Quais os motivos que levavam os paulistas a penetrar no sertão brasileiro?
- c) Quais as principais consequências dessas incursões?

Atividade: Contrapor os dois relatos, avaliando as perspectivas do poeta e do repórter. Pode-se dizer que eles têm os mesmos objetivos ao contar a história? Quais seriam eles?

Sugestão de leitura:

KOK, Gloria. No mato sem cachorro. Revista de História da Biblioteca Nacional. 07/07/2008.

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/no-mato-sem-cachorro>. Acesso em

Adaptado de GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. O estatuto do saber histórico I. **Projeto Veredas**, módulo 3 vol. 1. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&ID_OBJETO=30794&tipo=ob&cp=000000&cb. Acesso em

APÊNDICE 26 - As fontes históricas e seu uso didático

Atividade: Leitura de uma pintura



O desembarque de Cabral em Porto Seguro, Oscar Pereira da Silva, 1902.

Questões para reflexão:

1. O que esse quadro retrata? Em que época isso aconteceu? Onde se passa a cena?
2. Descreva a paisagem retratada no quadro.
3. Quais são os personagens retratados?
4. De um lado há os que já estão em terra (os nativos), de outro os que chegam (os portugueses) – de onde estes vieram? Como vieram?
5. Veja no mapa onde fica Portugal e onde fica o Brasil. Qual seria o meio mais rápido para viajar de um país a outro na época das Grandes Navegações?
6. Como os personagens dos dois grupos estão vestidos? Estão portando armas? Que armas? Por quê? Compare a aparência das pessoas dos dois grupos.
7. O pintor desse quadro nasceu em 1865. Você acha que ele testemunhou na cena que pintou? Por que?
8. Desenhe uma linha do tempo localizando a data do Descobrimento do Brasil, a data do nascimento do pintor, a data em que ele terminou o quadro. É possível alguém retratar algo que aconteceu antes de se ter nascido? Como?
9. Qual terá sido a intenção do pintor ao retratar o encontro entre indígenas e portugueses dessa maneira?
10. Como o pintor fez para imaginar esse encontro do modo retratado?
11. Como você imagina que foi esse encontro? Houve estranhamento dos índios? E dos portugueses em relação aos índios? Por que?

12. Se um índio fosse fazer uma pintura sobre o mesmo evento, como você acha que seria? Parecido ou diferente? Por que?

Atividade adaptada de FERMIANO e SANTOS. **Ensino de História para o fundamental 1**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014. p 200-201.

APÊNDICE 27 - A pesquisa**Mestre**

Mestre,
teu verbo deve ser revelação
e em teu ensinamento
deve viver o perfume de teu espírito.
Se não podes dar a teu discípulo
tuas próprias asas,
dá-lhe o anseio de voar
e contenta-se em ser
a mais humilde pedra
que sustentará a sua galgada.
Tu tens que caminhar com ele,
lado a lado,
na estrela do saber.
Se tens mensagem,
tuas palavras jamais se perderão no tempo
e as sementes do teu verbo
germinarão na terra dos corações
E tu serás eterno...
Mas, ah!
Se não conheces o sentido da vida
e se em ti não existe fé;
se não foste fermentado pela dor,
se te preocupas com coisas,
e estás cristalizado em “tuas verdades”,
melhor seria que não tivesse nascido...
Pois, de que vale a flor que não dá seu néctar
e nem se torna fruto?

Maria Lúiza Silveira Teles

APÊNDICE 28 - **A pesquisa**

Questões para discussão

1. Como era a pesquisa escolar da disciplina de história no tempo em que você era estudante do ensino fundamental?
2. E hoje, como é para os seus alunos? Relate uma pesquisa com relação à disciplina de História que você tenha encaminhado.
 - a) Quais foram seus critérios de avaliação?
 - b) Saliente o objeto e os objetivos e se eles foram alcançados.

Extraído de RANZI, Serlei Maria Fischer; MORENO, Jean Carlos. **A avaliação em História nas séries iniciais**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005, p. 56.

APÊNDICE 29 - A pesquisa

Um certo olhar sobre a pesquisa

Afinal de contas, o que significa fazer pesquisa? Quando buscamos um número de telefone no catálogo telefônico estamos fazendo uma pesquisa. Quando olhamos os preços de determinado objeto em uma loja e comparamos com o de outra, estamos fazendo uma pesquisa. O que essas atividades têm em comum com uma pesquisa escolar e o que dela diferem?

Antes de apresentar uma definição, é preciso lembrar que propor a pesquisa na escola não é nenhuma grande novidade. Ao contrário, é uma proposta de trabalho muitas vezes feita por professores a seus alunos. Geralmente o professor define um tema, os alunos localizam o assunto em livros e enciclopédias, copiam trechos - dependendo da disponibilidade, hoje em dia, imprimem diretamente da Internet - entregam ao professor, que a devolve após leitura. Na verdade, pesquisa aqui reduz-se a **cópia** ou **transcrição**, atividade esvaziada de sentido ou significados para os alunos e professores. Aliás, a palavra pesquisa significa “busca com investigação, seguindo os vestígios, indagando”, o que já se contrapõe à mera transposição de informações.

[...] Dessa forma, a pesquisa - um procedimento fundamental a ser vivenciado por alunos e professores -, ultrapassa os limites de uma mera estratégia pontual, e se traduz numa postura investigativa que deve estar presente ao longo de todo o processo pedagógico.

Nessa perspectiva processual, cada atividade se reveste de significados. Por exemplo, a atividade de identificar e selecionar um tema instiga, numa perspectiva processual, a sua transformação em um problema. Assim, buscar dados ou informações com o simples propósito de confirmação ou comprovação, é algo frustrante. Se acreditamos que a construção de conhecimentos ocorre a partir de dúvidas, do não saber, para um tema virar objeto de pesquisa, então, o tema de pesquisa estará, necessariamente, vinculado em alguma medida ao universo do pesquisador.

Em outras palavras, torna-se necessário levantar os conhecimentos prévios dos alunos, suscitar ideias e dúvidas a respeito do tema em questão. A partir daí, é preciso discutir sobre as possibilidades e maneiras para encontrar as respostas e sanar as dúvidas, pensar sobre quais fontes poderão ser mais propícias, combinar momentos para troca de informações, prazos, cronogramas e definir o que fazer com as informações e descobertas.

[...] Enfim, a compreensão de conhecimento como uma construção social, demanda uma busca constante para desmistificá-lo enquanto um saber acabado e cristalizado.

[...] Como afirma Ruth Rocha, pesquisar como ensino não é um mero exercício de fixação:

A pesquisa escolar é uma maneira inteligente de estudar e aprender. Não é, simplesmente, um trabalho que você faz para entregar ao professor. [...] É um jogo de perguntar e responder. A pesquisa é como um jogo no qual formulamos perguntas e nós mesmos temos que dar as respostas. É como se brincássemos de detetives sozinhos.

Pesquisa como ensino é desenvolver a capacidade de escolha de questões, a habilidade de transformar questões em processo de investigação, em articular as dúvidas com a possibilidade de formulação de respostas (a construção da autonomia humana). O aluno pesquisador se depara com o conhecimento sem a tradicional

ingenuidade que cerca aqueles que apenas memorizam informações: ele também é autor e, de alguma maneira, se percebe como um parceiro de outros pesquisadores e autores que povoam seus livros.

O aluno-pesquisador não é um autor de conhecimento científico, mas produtor de um saber específico. O significativo é que a pesquisa redefine a relação do aluno com o conhecimento e com o processo de sua produção. Estamos, portanto, nos referindo às competências e habilidades relacionadas com os procedimentos que constroem o saber.

A escolha do tema: o desafio da problematização

Seguir os programas curriculares já previamente definidos ou a construção de temas de estudo no interior de cada sala de aula? Determinar, *a priori*, todos os passos e etapas do conhecimento a ser trabalhado com os alunos, ou abrir espaço para que os sujeitos participem dos processos de escolha que podem permear a relação com o conhecimento no interior da escola?

Muitas vezes, o desejo de envolver os alunos na definição dos temas de estudo tem levado a posturas espontaneístas, na expectativa de trabalhar apenas o que “os alunos querem estudar”. Nos últimos anos, diversos professores passaram a acreditar que só estariam construindo uma relação mais democrática em sala de aula se partissem da pergunta “o que vocês querem estudar?”. O resultado disso, muitas vezes, tem sido a frustração com a repetição insistente de algumas temáticas ou a rápida perda de interesse em torno de um assunto assim definido. Pior ainda, pode emergir um tema com pouca relação com as intenções educativas que o professor estabeleceu a partir dos diagnósticos e avaliações que ele realizou com suas turmas.

Não se quer dizer, com isso, que o professor deve abandonar a perspectiva de averiguar aqueles temas que são de interesse de seus alunos, ou abdicar da postura de permanente negociação. O processo de definição de temas, no entanto, é muito mais complexo e deve envolver desde uma leitura cuidadosa da realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos a uma clareza das intenções educativas. A escolha do tema, para o professor, deve ter questões iniciais a serem respondidas por ele (antes mesmo da definição do tema), procurando preencher lacunas no processo de aprendizagem de seus alunos: que conceitos quero desenvolver com meus alunos? Quais competências e habilidades permearão a pesquisa?

O tema de estudo pode, dessa forma, ser percebido pelo professor através de conversas e atividades desenvolvidas com os alunos ou pode simplesmente ser deliberadamente proposto pelo professor. Na verdade, o aluno é capaz de se interessar pelos mais diferentes assuntos, desde que possa estabelecer relações significativas com aquilo que conhece e vivencia. Enfim, o tema de pesquisa pode surgir do interesse coletivo dos alunos, mas nunca deixará de prescindir da intenção educativa do professor. Assim, a pesquisa não é uma mera atividade complementar, mas um **eixo organizador do currículo**, o que significa definir processos de desenvolvimento, indicadores de aprendizagem, instrumentos de avaliação, redefinição do plano de pesquisa, consolidação de resultados.

[...] Deve-se ter claro que a definição de um problema a ser pesquisado não se restringe à definição de um tema. O momento de problematização do tema, que consiste em elaborar questões diversas em relação a tal assunto, apresenta-se como uma das tarefas fundamentais para o sucesso da atividade de pesquisa. Não existe pesquisa sem perguntas, para que uma aprendizagem seja significativa, é fundamental que as pessoas se interroguem, queiram saber mais sobre um problema. A construção de perguntas é um processo de aprendizagem árduo, que exige trabalho cuidadoso do professor.

[...] Todo esse processo implica uma mudança na própria concepção do papel do professor, refletindo-se no estabelecimento de novas relações professor-aluno. Se antes o professor era praticamente o único responsável pela elaboração das perguntas, cabendo aos alunos respondê-las corretamente, agora esse processo passa a ser compartilhado por professores e alunos. Participar do levantamento de questões, da elaboração de perguntas já envolve um processo de construção de conhecimento. Se queremos formar sujeitos que participam ativamente de seu processo de aprendizagem, torna-se fundamental que aprendam a identificar e formular suas dúvidas, pois só assim a busca de respostas pode se tornar significativa. [...]

Levantamento de ideias e planejamento da pesquisa

Quando se formula as perguntas quase sempre já se possui algumas ideias acerca do tema. É importante, no entanto, que se explicitem tais ideias e que se tome cuidado para que o processo de pesquisa não seja uma mera tentativa de confirmação dessas. O que está em jogo aqui é uma mudança de postura em relação à produção do conhecimento e o grande desafio é fazer com que os alunos, ao partir em busca das fontes, assumam, de fato, uma postura investigativa.

Os conhecimentos prévios são muito importantes no processo de investigação, mas não podem se transformar em “camisa de força” e há que se exercitar a sua permanente revisão. Aprender a rever seus pontos de vista, estar aberto para a mudança de posição é um aprendizado fundamental no desenvolvimento do espírito investigativo. Tudo isso precisa estar bem conversado e o espaço da sala de aula é fundamental para que essas questões sejam explicitadas. As dificuldades dos alunos em abandonar ideias iniciais devem ser bem elaboradas, para que não redundem em simples frustração.

Outro exercício fundamental de ser desenvolvido coletivamente é o levantamento das fontes e métodos de pesquisa. Onde poderíamos pesquisar esse tema? Que materiais podem nos ajudar? Que pessoas podem responder a essas perguntas? Tais perguntas podem – e devem – ser discutidas com os alunos. Cabe ao professor avaliar de forma criteriosa quais fontes e métodos de pesquisa estarão à disposição ou serão acessíveis aos alunos, procurando diversificar o máximo possível as possibilidades. [...]

A busca e tratamento das fontes

Deve-se procurar sempre diversificar o uso das fontes. Além das fontes escritas (livros, jornais, revistas), existem as fontes orais (depoimentos), fontes iconográficas (desenhos, propagandas, fotografias, histórias em quadrinhos, cartuns, rótulos etc.) e fontes que permitem desenvolver o estudo da cultura material (objetos de uso pessoal ou coletivo).

Além destas, contamos ainda com as letras de músicas, filmes, vídeos, curtas e muitas outras formas de linguagem que apresentam-se como expressão própria de determinados momentos históricos, mas que também podem dinamizar o acesso às temáticas.

No trabalho com as diferentes fontes é importante a percepção de que elas não falam por si próprias, mas que devem ser interrogadas. Assim, por exemplo, no caso de um documento como a Certidão de Nascimento, o professor deve chamar atenção para os tipos de informações que ela traz: as características físicas; época (tempo) e local (espaço) do nascimento; antecedentes (pais, avós); dados sobre o registro (Cartório,

nº do livro, folha), testemunhas, etc. Pode-se observar, ainda, se existem diferenças nas certidões quanto ao tipo de informações apresentadas.

É papel do professor não só inserir nas atividades o manejo com as fontes, mas também desenvolver com os alunos habilidades para extrair das fontes as informações sobre o tema de estudo. Para isso, é muito importante que os alunos aprendam que cada tipo de fonte exige um tratamento diferenciado, tanto em termos dos procedimentos de pesquisa quanto em termos das análises que podem ser desenvolvidas.

RICCI, Cláudia Sapag. Pesquisa como ensino: textos de apoio. Propostas de trabalho. 2004. Disponível em: www.cecimig.fae.ufmg.br/content/uploads/2008/05pesquisaensino-ricci-pdf. Acesso em 15.02.2014.

APÊNDICE 30 - A pesquisa

Um exemplo: trabalhando com a História local

A escolha do tema/objeto não pode estar desligada dos seus objetivos pedagógicos. Além disso, podem ser consideradas: a relevância do assunto para o mundo atual e para a realidade em que vivem nossos alunos; os desafios que tal tema-problema provocará aos alunos, com a possibilidade de aprendizagem e de ampliação no seu modo de ver o mundo; e a possibilidade de resolver os desafios propostos.

Propomos como exemplo de pesquisa na educação histórica o trabalho com a história local. Os estudos da história local conduzem à apreensão dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço (BRASIL, 1997, p. 52). A preocupação, nos estudos de história local, é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (Idem, p. 51).

Há um grande potencial pedagógico e social nos trabalhos com a história local, como mostra Thompson (1992):

Por meio da história local, uma cidade, um bairro busca sentido para sua própria natureza em mudança, e os novos moradores vindos de fora podem adquirir uma percepção das raízes pelo conhecimento pessoal da história. [...]. Uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão. [...]. (THOMPSON, 1992, p. 21-44)

No entanto, os projetos de pesquisa sobre história local são um investimento de maior envergadura, exigindo um grande esforço do professor na preparação e estruturação das atividades.

Proporcionalmente ao esforço empregado, o ganho em aprendizagem e experiência para professores e alunos é muito grande, principalmente para aqueles que já percebem que **a aprendizagem não está nas respostas finais obtidas na pesquisa, mas em todo o processo.**

Pode-se estudar a história local como um todo ou ter como porta de entrada alguma de suas facetas, trabalhando com diversos subtemas como: o cotidiano, o trabalho, as transformações do espaço, a família, os valores, o papel da mulher, a criança, etc. Escolhendo um subtema ou tentando um estudo mais abrangente, qualquer pesquisador deve estar consciente de que nunca se consegue pesquisar tudo. Nesse sentido, a primeira *precaução metodológica* deverá ser a compreensão de que não se está compondo ou pesquisando *tudo* o que aconteceu, e sim está sendo empreendida uma tarefa local e específica, sem nenhuma pretensão de totalidade (JOANILHO, 1996, p. 77).

A história local é, também, a história de um determinado espaço que deve ter suas especificidades, mas que guarda relações com movimentos históricos mais amplos. Assim, deve-se buscar sempre a inter-relação para a explicação histórica em livros didáticos e paradidáticos sobre o período que se está pesquisando. Desta forma, ao estudar a história local, pretende-se não só entender o meio a sua volta, mas ampliar o entendimento do mundo em que vivemos.

[...] O acontecimento pesquisado pode e deve ser inserido num contexto mais amplo, produzindo a noção de inter-relação. A urbanização de um bairro numa cidade não se isola de movimentos populacionais do país, e este, por sua vez, não se isola no contexto

mundial. Assim, pode-se ter a compreensão de que o fato só pode ser compreendido globalmente e que não se esgota sobre si, isolando-o de processos mais amplos. Mas, repetindo, isso não quer dizer que há um único movimento, e sim que se podem produzir visões locais sobre os acontecimentos num sentido mais amplo (JOANILHO, 1996, p. 77).

O trabalho com a história local pode ser explorado de várias maneiras. Ele oferece muitas possibilidades temáticas, como a história dos brinquedos e das brincadeiras, as festividades, a religiosidade, as profissões, etc.

Neste projeto damos ênfase à organização espacial-cultural (como a, possível, urbanização) pela proximidade que o tema pode gerar com a disciplina de Geografia. Não pretendemos aqui que o projeto possa construir “a História do bairro”, nem que os alunos se transformem em pequenos historiadores. O que queremos é mobilizar as competências próprias do saber histórico escolar, de modo que os alunos possam, paulatinamente, aprender a construir interpretações com base nos dados da realidade.

PROJETO: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA DO BAIRRO

1. Formulação dos problemas a serem investigados:

O principal critério para transformar o tema em problemas de investigação é que estes problemas prevejam uma elaboração própria dos pesquisadores, quer dizer, que as respostas não possam ser copiadas de uma fonte qualquer. Assim, para nossa pesquisa poderíamos ter:

Problemas centrais:

- a) Que diferenças e semelhanças podem ser identificadas no bairro que existia há, aproximadamente, quatro décadas e que existe atualmente?
- b) Como o bairro chegou à forma que tem hoje?

Problemas secundários:

Secundariamente, definem-se questões mais pontuais que servirão de base para responder às questões centrais:

- a) Como era o espaço do bairro anteriormente? Ele possuía características próximas de um espaço urbano ou rural?
 - b) No bairro de antigamente havia construções diferentes? Como elas eram?
 - c) Como eram os meios de transporte? E o trânsito?
 - d) Havia estabelecimentos comerciais?
 - e) Havia pontos de encontro (praças, igrejas, etc.)? Que outros espaços de lazer existiam? Havia espaço para as crianças brincarem?
- Obs.: O importante é que estas questões nos levem de volta ao problema central: o que mudou de lá para cá? Porque estas mudanças ocorreram?

2. Definição dos objetivos:

É importante neste momento que o professor consiga planejar didaticamente a pesquisa histórica em duas direções: os seus objetivos pedagógicos e os objetivos da pesquisa em si.

Objetivos pedagógicos: para o nosso caso, dentre muitos, poderiam ser:

- a) Continuar e ampliar o desenvolvimento das capacidades de pesquisa: iniciativa e capacidade de elaboração própria.

- b) Ampliar as noções de tempo, espaço, cultura, natureza, sociedade, urbanização, etc.
- c) Dar continuidade ao trabalho com o documento histórico e ao desenvolvimento da capacidade de transformar as informações coletadas em conhecimento.
- d) Reforçar as atitudes de solidariedade e cooperação mútua entre os alunos.
- e) Valorizar a cultura local e a identidade dos alunos com a região onde vivem.

Objetivos da Pesquisa: podem ser definidos, em conjunto com os alunos, respondendo à pergunta: aonde queremos chegar com a nossa pesquisa?

- a) Conhecer o passado do bairro a partir de entrevistas com os habitantes mais antigos.
- b) Perceber como se dá a organização e as principais atividades desenvolvidas pelos moradores do bairro atualmente.
- c) Estabelecer quais foram as principais mudanças que ocorreram desde o passado recente e o presente.
- d) Montar uma exposição sobre o bairro onde vivemos.

3. Justificativa:

Na justificativa, você salienta a importância da sua pesquisa para a sua escola, para seus alunos, para o mundo em que vivem. A justificativa para os alunos será, também, uma estratégia de motivação. Ela pode ser uma formulação curta, como sugerida a seguir, ou envolver uma reflexão mais profunda:

“Ao conhecer nosso bairro pretendemos conhecer a nós mesmos, como chegamos até aqui, assim como poder avaliar o que melhorou e o que precisa ser melhorado.”

4. Metodologia/avaliação:

Neste item, você responderá como vai organizar o trabalho. Aí vai uma sugestão:

a) **Levantamento dos conhecimentos prévios** - Nenhum pesquisador parte do nada. Ele sempre vai atrás do que já se conhece sobre o assunto, antes de começar sua pesquisa. No caso da pesquisa escolar, não será diferente. Diante de qualquer tema, é bom e importante levantar o que os alunos já sabem sobre as questões propostas, e isto pode ser feito através de técnicas simples como uma “tempestade cerebral” (*brainstorming*). Em seguida será interessante verificar se há algum material publicado sobre o bairro e trabalhar com estas informações previamente em sala de aula.

b) **Fontes** - Como você vai obter documentos e depoimentos que serão seus documentos históricos? Para o nosso projeto, dentre muitas, podem ser utilizadas as seguintes:

1) **Entrevistas:** Requerem algumas especificidades típicas da chamada “história oral” e, mais concretamente, da utilização das lembranças das pessoas como documento histórico. Existe toda uma metodologia desenvolvida para este tipo de trabalho, que pode ser consultada nas referências. No nosso caso, a organização deve envolver:

- 1.1) os critérios para escolher os depoentes (sugerimos pessoas que moram no bairro há mais de 30 anos);
- 1.2) a preparação prévia das questões, junto com os alunos, bem como alguma conversa para que os alunos comecem a aprender a ouvir e a interagir com as pessoas;
- 1.3) o local onde será feita a entrevista, que pode ser na própria escola, numa atividade que servirá para troca de experiências, ou questões por escrito para serem respondidas em casa pelos entrevistados.

- 1.4) como será registrada a entrevista - o ideal é a utilização de um gravador;
 1.5) a interpretação do material, pois os depoimentos recolhidos serão nossos documentos históricos, que deverão ser lidos e interpretados.

Sobre o trabalho com a memória e os depoimentos ver:

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, 488 p.

MEIHY, J. C. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003. 248 p.

<<http://www.museudapessoa.net>>.

2) Outras fontes: Pode-se coletar outros materiais, como: fotografias, objetos, jornais ou revistas antigos, que serão também documentos históricos úteis para a análise das transformações ocorridas.

c) **Visitas histórico-pedagógicas** - Pode-se planejar uma visita a locais como praças, monumentos, construções antigas, que possam ajudar a contar a história do bairro. É importante que o aluno aprenda a decodificar os vestígios do passado, conhecendo o seu significado e também a importância de preservar a memória.

d) **Cronograma** - A previsão dos passos da pesquisa e a organização de um cronograma, com suas respectivas datas, auxiliarão o desenvolvimento do projeto com professores e alunos.

e) **Apresentação dos resultados** - É interessante que a pesquisa possa prever, ao seu final, alguma forma de intervenção social. Todos sabemos que é extremamente frustrante produzir algo interessante que não será divulgado para ninguém. Por outro lado, quanto mais divulgação, mais estímulo aos alunos; quanto mais integração, mais a escola, pública ou particular, tem a ganhar. Então, nada melhor do que realizar uma pesquisa bem elaborada e torná-la uma forma de ação social ou, pelo menos, uma apresentação pública. As apresentações devem envolver ao máximo toda a comunidade e podem ser feitas através de painéis, seminários, confecção de jornais, edição de filmes, elaboração de páginas web, etc.

Que tal montar um projeto para o trabalho com a história local da sua comunidade? Escolha um tema apropriado e desenvolva um projeto ressaltando os seus objetivos, o desenvolvimento metodológico e os critérios avaliativos.

Concluindo

Na pesquisa, como em outras atividades em História, o ideal é que a avaliação seja concomitante à aprendizagem. Para nós, já o dissemos, avaliar é acompanhar o desenvolvimento de cada aprendiz. Entretanto, além de todo o envolvimento que esta forma de trabalho deve gerar nos estudantes, gostaríamos que se prestasse atenção um pouquinho mais na questão da interpretação.

É, principalmente, no momento em que os alunos, junto com o professor, interpretam os dados coletados que ocorre a transformação das informações em conhecimento. O nosso aluno consegue utilizar as várias fontes para responder aos problemas iniciais? Como?

Até aqui, falamos da pesquisa como uma tarefa específica e até extraordinária no ensino de história, mas na verdade o que desejamos é que o procedimento de pesquisa se torne uma atitude cotidiana no processo ensino-aprendizagem não só de nossa disciplina, mas, quiçá, de toda a escola. Isto porque “a pesquisa é a forma que distingue a educação escolar dos demais espaços de aprendizagem, que podem ser a própria sociedade, a vida, a família, etc.” A aula copiada forma alunos apenas receptivos. A cópia consagra a subalternidade.

Assim, imaginamos que pesquisar é sinônimo de aprendizagem em história e deve ser uma atitude que começa na educação infantil e - assim o desejamos - não termina nunca. É desta maneira que formaremos estudantes com capacidade de operar com ideias, símbolos, imagens, valores, representações, preparados para interagir com qualquer instância da sociedade.

RANZI, Serlei Maria Fischer; MORENO, Jean Carlos. **A avaliação em História nas séries iniciais**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005, p. 57-64.

APÊNDICE 31 - Avaliação em História

Texto 1

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua concentração. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta de que o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 18-19.

Texto 2

As respostas às perguntas “O que avaliar?”, “Como avaliar?” e “Quando avaliar?” serão dadas pela finalidade da avaliação, ao se responder “Para que avaliar?” No processo ensino-aprendizagem, a avaliação exerce, basicamente, duas funções: orientar a perspectiva pedagógica para as características dos alunos, e delimitar o grau de cumprimento do projeto educativo.

A avaliação determina até onde foram alcançados os propósitos, ajuda a tomar decisões no processo (dificuldade de aprendizagem, interesse dos alunos, visibilidade dos métodos de ensino) e permite, em alguns casos, comparar resultados. Sua finalidade básica é abrir possibilidades, fazer-nos pensar sobre as estratégias didáticas postas em jogo com base nas perspectivas de que, antes de tudo, somos educadores, sem esquecer, não obstante, que estamos obrigados a dar determinadas qualificações ao aluno.

Existe uma patologia habitual na avaliação, qual seja, a de qualificar somente conhecimentos e rendimentos mais aparentes, fixando-se apenas no erro – o qual é enfatizado em vermelho -, sem levar em conta nem a autoavaliação, nem a coavaliação, nem a avaliação dos conteúdos significativos, das atividades, dos recursos... nem a avaliação do professor.

A avaliação deve ter as qualidades de continuidade, coerência, compreensibilidade, objetividade, validade e participação ativa do aluno no processo, que tem caráter qualitativo, continuado e cooperativo.

SUÁREZ, Florêncio Frier. **Didáctica de las ciencias sociales**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1995, p. 259-260, apud SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

APÊNDICE 32 - Matriz Curricular de História - São José dos Campos

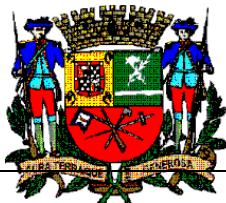
Análise de proposta curricular seguindo os métodos de:

- a) Análise externa: quando e por quem a proposta foi elaborada (sob qual governo e quais políticas públicas? Como foi composta a equipe de elaboração? Professores da rede e das universidades e técnicos das Secretarias de Educação participaram? Em que condições?);

- b) Análise interna: estrutura geral da proposta (partes integrantes – introdução, apresentação dos objetivos, conteúdos, métodos ou sugestões didáticas, avaliações e bibliografia). É importante destacar nesta parte as concepções implícitas ou explícitas de História, aprendizagem, professor e aluno.

Adaptado de BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.130.

Anexo 1 - Avaliação de História - 1º Bimestre



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
EMEF "PROFº HÉLIO WALTER BEVILACQUA"

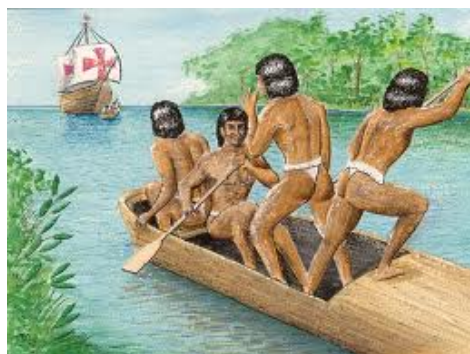
NOME: _____ ANO _____
DATA: ____ / 04 / 2014 NOTA: _____

Avaliação de História - 1º bimestre

Leia o texto a seguir para responder as questões.

Texto 1 – Os primeiros habitantes do Brasil

Diversos povos indígenas habitavam o Brasil muito tempo antes da chegada dos portugueses em 1500. Cada povo possuía sua própria cultura, religião e costumes. Viviam basicamente da caça, pesca e agricultura. Tinham um contato total com a natureza, pois dependiam dela para quase tudo. Os rios, árvores, animais, ervas e plantas eram de extrema importância para a vida destes índios. Por isso, os índios respeitavam muito a natureza.



Os índios viviam em tribos e tinham na figura do cacique o chefe político e administrativo. O pajé era o responsável pela transmissão da cultura e dos conhecimentos. Era o pajé que também cuidava da parte religiosa e medicinal, através da cura com ervas, plantas e rituais religiosos.

Faziam objetos artesanais com elementos da natureza: cerâmica, palha, cipó, madeira, dentes de animais e outros. A religião indígena era baseada na crença em espíritos de antepassados e forças da natureza.

Os índios faziam festas e cerimônias religiosas. Nestas ocasiões, realizavam danças, cantavam e pintavam os corpos em homenagem aos antepassados e aos espíritos da natureza.

Historiadores calculam que existiam de 3 a 4 milhões de índios no Brasil antes de 1500, espalhados pelos quatro cantos do país.

O contato dos índios brasileiros com os portugueses foi extremamente prejudicial para os primeiros. Os índios foram enganados, explorados, escravizados e, em muitos casos, massacrados pelos portugueses. Perderam terras e foram forçados a abandonar sua cultura.

Embora muitas nações indígenas tenham enfrentado os portugueses através de guerras, ficaram desfavorecidos, pois não tinham armas de fogo como os portugueses.

Texto 2 - Os índios do Brasil na atualidade

Muitas tribos, influenciadas pela cultura dos brancos, perderam muitos traços culturais. É muito comum encontrar em tribos indígenas atuais, índios falando em português, vestindo roupas e até usando equipamentos eletrônicos.

Ao entrarem em contato com os brancos, muitos índios, além de perderem aspectos culturais, contraem doenças e morrem. A contaminação de rios, principalmente por mercúrio vindo dos garimpos, também leva doenças para os índios através de seu principal alimento: o peixe.

Algumas tribos isoladas conseguiram ficar longe da influência branca e conseguiram manter totalmente intacta sua cultura. Infelizmente, são poucas tribos nesta situação. A maior parte destas tribos está localizada na região da Amazônia.

Muitos povos indígenas tem se mantido graças à criação, nos últimos anos, de reservas indígenas. Nestas áreas, ficam longe da presença de pessoas que pretendem explorar riquezas da natureza.

1) Qual é o assunto do texto 1? (1,0)

R: _____

2) Comente como viviam os povos indígenas no Brasil. (1,0)

R: _____

3) De acordo com a leitura do texto1 escolha a alternativa correta. (1,0)

- a) Os índios não respeitavam a natureza.
- b) Os portugueses foram os primeiros habitantes do Brasil.
- c) Diversos povos indígenas habitavam o Brasil muito tempo antes da chegada dos portugueses em 1500.
- d) Os índios não possuíam cultura.

4) Escolha a alternativa incorreta. (1,0)

- a) O pajé era o responsável pela transmissão da cultura e dos conhecimentos.
- b) Os rios, árvores, animais, ervas e plantas não eram de extrema importância para a vida destes índios.
- c) Os indígenas faziam objetos artesanais com elementos da natureza.

5) De acordo com o texto 2 escreva V para as alternativas verdadeiras e F para as alternativas falsas. (1,0)

- a) () As tribos não perderam suas culturas mesmo influenciadas pela cultura dos brancos.
- b) () É muito comum encontrar em tribos indígenas atuais, índios falando em português, vestindo roupas e até usando equipamentos eletrônicos.
- c) () A contaminação de rios, principalmente por mercúrio vindo dos garimpos, não leva doenças para os índios através de seu principal alimento: o peixe.
- d) () Algumas tribos isoladas conseguiram ficar longe da influência branca e conseguiram manter totalmente intacta sua cultura.

Leia o texto abaixo.

Em 1 500, portugueses chefiados por Pedro Álvares Cabral desembarcaram num território estranho para eles. Na praia, um grupo de nativos os recebeu

amistosamente. O nome que eles davam à região era Pindorama, que quer dizer 'Terra das Palmeiras'.

Os nativos de Pindorama não tinham o mesmo estilo de vida dos portugueses. Não conheciam a propriedade privada, a terra era de todos. Receberam bem os portugueses, mas essa relação amistosa acabou quando estes começaram a escraviza-los.

De acordo com o texto responda.

6) Qual território estranho que os portugueses desembarcaram? (1,0)

R: _____

7) Quem eram os nativos que o texto se refere? (1,0)

R: _____

8) Quem deu o nome de Pindorama à região? (1,0)

R: _____

9) O que significa Pindorama? (1,0)

R: _____

10) O que eram as Capitânicas Hereditárias (1,0)

() Este sistema foi criado pelo rei de Portugal com o objetivo de colonizar o Brasil, evitando assim invasões estrangeiras.

() Este sistema foi criado por Pedro Alvares Cabral para conhecer melhor o Brasil.

() Este sistema foi criado pelos índios para proteger o Brasil dos portugueses.

LEIA COM ATENÇÃO E BOA PROVA!

Anexo 2 - Avaliação de História - 2º Bimestre



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
EMEF "PROF HÉLIO WALTER BEVILACQUA"

AValiação de História - 5º ANO - 2º BIMESTRE

Professora: _____

Nome: _____ Nº _____ Data: ___/___/___

1) As riquezas brasileiras foram muito exploradas pelos portugueses. A primeira delas foi uma árvore que crescia ao longo de quase todo o litoral. Que riqueza era essa? (1,0)



() cana- de – açúcar



() pau-brasil



() algodão

2) As atividades desenvolvidas na colônia só eram possíveis graças à utilização de mão-de-obra. Assinale com um (x) na qual corresponde a primeira mão-de-obra utilizada em nosso país. (1,0)

() índios

() escravos africanos

3) Por mais de trezentos anos o Brasil teve suas riquezas exploradas pelos portugueses. Uma dessas riquezas era o principal produto agrícola de exportação da colônia portuguesa. Assinale-o com um (x). (1,0)

() algodão

() açúcar

() feijão

() milho

4) Sobre os engenhos de açúcar, assinale um (x) somente nas alternativas que completam corretamente as frases. (3,0)

a) Era a autoridade absoluta. A maior parte dos poderes se concentrava nas mãos dele.

Rei. Senhor do engenho. Governador.

b) Eram obrigados a trabalhar nos engenhos, sem qualquer direito.

Senhores do engenho. Escravos. Homens brancos livres.

c) Eram executores de tarefas especializadas na produção de açúcar e sem atividades fixas.

Homens brancos livres. Escravos. Regentes.

5) Com relação aos engenhos, assinale com um (x) somente as informações incorretas sobre eles. (1,0)

Os escravos exerciam inúmeras atividades nos engenhos, sendo a principal mão-de-obra utilizada.

Os senhores de engenho eram obrigados a trabalhar nos engenhos, sem seus direitos respeitados.

Os homens brancos livres eram os pequenos comerciantes, artesãos ou especialistas na produção do açúcar.

No engenho era produzido o café, utilizado na culinária.

6) Associe o desenho à frase correta.(1,0)



(A) Trabalhador livre e assalariado, era quem fiscalizava e controlava o trabalho dos escravos, geralmente utilizando métodos violentos.

(B) Era o dono do engenho, seus agregados lhe deviam obediência.

(C) Trabalhava na Casa – grande, realizando.

7) Qual é o nome do lugar onde os escravos viviam? (1,0)

Casa grande

Engenho

Senzala

8) De acordo com o que estudamos sobre a travessia dos negros africanos, pelo Atlântico, explique por que muitos africanos morriam nesse trajeto. (1,0)

Anexo 3 - Avaliação de História - 3º Bimestre

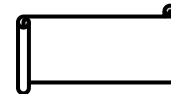


EMEF HÉLIO WALTER BEVILACQUA

NOTA:

NOME: _____ Nº: _____

PROFESSORA: JULIANA CRISTINA 5ºANO: A DATA: 18/09/2014



AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA

Observe a ilustração e o texto abaixo e responda:



Em março de **1549**, chegaram ao **Brasil** os primeiros padres jesuítas que iniciariam o processo de catequização indígena. Para educar os índios, os padres instituíram em Salvador, capital brasileira na época, a primeira escola elementar.

Para que os indígenas compreendessem o ensinamento religioso, tinham que aprender a ler e escrever. Os índios, que viviam como nômades percorrendo grandes distâncias em busca do melhor lugar para ficarem, passaram a se tornar sedentários com o cultivo da terra, já que conseguiam alimentar tribos inteiras com o trabalho agrícola.

De fato, as **Missões Jesuíticas no Brasil** aproximaram os portugueses da utopia de integrar os indígenas ao processo de colonização.

1 → A imagem ao lado representa o que:

- a) () a independência do Brasil
- b) () as missões comandadas pelos Jesuítas
- c) () os paulistas explorando o Brasil
- d) () chegada de Pedro Álvares na terra desconhecida

2 → “viviavam como nômades percorrendo grandes distâncias em busca do melhor lugar para ficarem (...) conseguiam alimentar tribos inteiras com o trabalho agrícola”. Quem vivia assim?

- a) () os padres Jesuítas
- b) () os portugueses colonizadores
- c) () os índios
- d) () os negros escravizados

3 → Chegaram em 1549 no Brasil como o propósito de catequizar os índios.

- a) () os padres Jesuítas
- b) () os colonos portugueses
- c) () o Rei de Portugal
- d) () D. Pedro I

Leia o texto e responda:

Os **bandeirantes** foram os exploradores que, adentravam os sertões em busca de riquezas e escravos, na época do Brasil colônia.

As expedições organizadas pelos bandeirantes ocorreram do século XVI ao século XVII. Principalmente após o século XVII as bandeiras passaram a ter como objetivo a busca por **ouro** e pedras preciosas. A história das bandeiras foi de violência para com os indígenas. Estes foram praticamente dizimados pelos bandeirantes e, quando capturados eram escravizados e obrigados a um trabalho forçado tal qual os negros trazidos da **África**.



4 → De acordo com o texto, é correto afirmar que com as expedições o principal objetivo delas eram:

- a) () catequizar os índios
- b) () buscar o ouro e pedras preciosas
- c) () dizimar todos os negros do território
- d) () construir grandes vilas e estradas

5 – No começo do século XIX Napoleão Bonaparte, imperador da França, estava em guerra com vários países europeus, entre eles a Inglaterra. Como o governo Português havia se aliado à Inglaterra, que era inimiga da França, Napoleão mandou invadir Portugal. Para evitar ser destituída do poder e aprisionada por Napoleão, a família real portuguesa fugiu para o Brasil com toda a corte.

A frota de 15 embarcações partiu de Lisboa em 29 de novembro de 1807. Quanto tempo durou essa viagem?

- a) Um pouco mais de três meses c) 15 dias
b) Quase um ano d) Um pouco mais de seis meses



6. Quais foram os países europeus envolvidos nesse conflito?

- a) Alemanha, Itália e Portugal b) Inglaterra, França e Itália
c) França, Portugal e Inglaterra d) Colômbia, Estados Unidos e Portugal

Leia o texto e responda:

Em 7 de setembro de 1822 foi declarada a **Independência do Brasil**, com o Grito do Ipiranga proclamado por Dom Pedro às margens do riacho Ipiranga. Neste dia, D. Pedro, em resposta aos pedidos do povo, decidiu não obedecer às ordens portuguesas e disse a famosa frase: *"Se é para o bem de todas e felicidade geral da Nação, estou pronto. Diga ao povo que fico!"*.

Causas:

- Vontade de grande parte da elite política brasileira em conquistar a autonomia política;
- Desgaste do sistema de controle econômico, com restrições e altos impostos, exercido pela Coroa Portuguesa no Brasil;

A Proclamação da Independência

Ao viajar de Santos para São Paulo, D. Pedro recebeu uma carta da Coroa Portuguesa que exigia seu retorno imediato para Portugal e anulava a Constituinte. Diante desta situação, D. Pedro deu seu famoso grito, às margens do riacho Ipiranga: "Independência ou Morte!"

Pós Independência

- D. Pedro I recebeu o título de imperador em 12 de outubro de 1822 e foi coroado imperador do Brasil em dezembro do mesmo ano;
- Portugal reconheceu a independência, exigindo uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas;
- Em algumas regiões do Brasil, principalmente no Nordeste, ocorreram revoltas, comandadas por portugueses, contrárias à independência do Brasil. Estas manifestações foram duramente reprimidas pelas tropas imperiais.



1 → É correto afirmar que a Independência do Brasil ocorreu por que o povo brasileiro:

- a) () queriam conquistar a autonomia política e estavam desgastados com o sistema econômico e pagavam altos impostos.
b) () estava satisfeito com a forma que o Brasil era governado pelo Rei de Portugal.
c) () gostava de ser dependente de Portugal e aceitava as decisões de D. João VI.

2 → D. Pedro I recebeu o título de Imperador em:

- a) () 7 de setembro de 1822
b) () 12 de outubro de 1822
c) () 22 de abril de 1500
d) () 15 de Novembro de 1888

3 → Depois da Proclamação da Independência o que Portugal exigiu do Brasil:

- a) () Que D. Pedro I pagasse uma indenização de 2 milhões de libras.
b) () escreve-se uma carta relatando como ocorreu o processo de independência.
c) () desertou D. Pedro I por desrespeitar o Rei de Portugal

De acordo com o texto abaixo responda:

Proclamada a Independência, o Brasil assumiu a forma monárquica de governo. Nesse tipo de governo, o governo governa de forma vitalícia, isto é, até sua morte. Na maioria das monarquias, o poder é transmitido de pai para filho ou para outros familiares. Uma monarquia imperial que teria no príncipe D. Pedro de Alcântara, herdeiro da Casa de Bragança, seu primeiro imperador. O governo de D. Pedro I, entre 1822 e 1831, denominou-se **Primeiro Reinado**, momento em que se inicia a instalação do Estado Nacional brasileiro, em meio a dificuldades econômico-financeiras e aos primeiros conflitos internos, típicos de uma fase em que se acomodam os múltiplos interesses que marcaram a luta pela independência.

A aclamação de D. Pedro I no Campo de Santana, Rio de Janeiro, assinala o nascimento do Império brasileiro.



4 → Denomina-se Monarquia um tipo de governo em que a pessoa que governa é :

- a) () o monarca, governa por ter sido eleito pelo povo de forma direta
- b) () o monarca, este indicado por alguém que possui muitas propriedades de terra
- c) () o monarca, pessoa que governa de forma vitalícia e é transmitida de pai para filho.