



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ROSÉLIA MARIA DE ANDRADE

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
DESCONSTRUINDO CONCEITOS E REFLETINDO A PRÁTICA

CAJAZEIRAS-PB  
2014

ROSÉLIA MARIA DE ANDRADE

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
DESCONSTRUINDO CONCEITOS E REFLETINDO A PRÁTICA

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Ms. Edinaura de Almeida Araújo

CAJAZEIRAS-PB  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

A553e Andrade, Rosélia Maria de

O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: desconstruindo conceitos e refletindo a prática.  
/ Rosélia Maria de Andrade. Cajazeiras, 2014.

70f.

Bibliografia.

Orientadora: Edinaura Almeida de Araújo.  
Monografia (Graduação) - UFCG/CFP

1. Ensino de história. 2. Ensino fundamental – anos iniciais. 3. Formação de sujeitos. I. Araújo, Edinaura Almeida de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

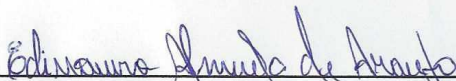
CDU –94:37

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
Desconstruindo Conceitos e Refletindo a Prática

ROSÉLIA MARIA DE ANDRADE

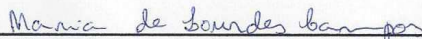
Monografia aprovada em: 29 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof<sup>ª</sup> Ms. **Edinaura Almeida de Araújo** – Orientadora  
Universidade Federal de Campina Grande



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. **Maria de Lourdes Campos** – 1<sup>ª</sup> Examinadora Titular  
Universidade Federal de Campina Grande



---

Prof<sup>º</sup>. Dr. **José Amiraldo Alves da Silva** – 2<sup>º</sup> Examinador Titular  
Universidade Federal de Campina Grande

---

Prof<sup>ª</sup> Ms. **Débia Suênia da Silva** – Examinadora Suplente  
Universidade Federal de Campina Grande

Dedico este trabalho aos meus pais, que durante todo o meu percurso acadêmico me apoiou nessa difícil caminhada, como também a mim que mesmo diante de tantas dificuldades não desisti de persistir e produzir dia após dia. E por fim, aos leitores, que necessitem, consultar esse material, como uma fonte de informação e também como forma de entender suas inquietações e procurar adquirir ou até mesmo investigar outras respostas.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, que me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

À minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e no meu esforço. Mãe, seu cuidado e dedicação as vezes me sufocava, porém, hoje percebo que tudo foi muito gratificante e tudo isso só fez com que eu percebesse o meu potencial. Pai, sua presença tem significado muito, tens me dado segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada. Obrigado pelo possível e o impossível que fez e continua fazendo por mim. Irmã, obrigada pela força e encorajamento nos momentos de angústias.

Ao meu noivo, Junior, pessoa com quem amo partilhar a vida. Obrigado por ter feito com que eu acreditasse que era capaz de conseguir mesmo enfrentando os mais diferentes tipos de obstáculos. Obrigado também pela compreensão e paciência quando muitas vezes tive que diminuir o tempo de estar contigo para dedicar horas ao estudo; pelo carinho, a paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada desafio enfrentado no dia a dia. Com você tenho me sentido mais viva.

Aos meus colegas de turma, pelas alegrias, tristezas, dores compartilhadas e partilha de saberes. Com vocês, percebi o quanto é significativo caminhar, pois, temos uma mania de pensarmos que os nossos problemas sempre são maiores do que o do outro e isso não é verdade. Cada problema é um problema o que diferencia são as estratégias de resolução.

Aos Professores da Unidade Acadêmica de Educação do Campus de Cajazeiras que me motivaram a querer sempre mais, no sentido de buscar mais aprendizado, despertando o interesse de me engajar nos programas oferecidos pelo Campus. Meus sinceros agradecimentos a todos que tive a oportunidade de partilhar as minhas aprendizagens, as alegrias, e o desejo pela busca de novos saberes. Eu posso dizer que a minha formação, inclusive a pessoal, não teria sido a mesma sem as experiências que tive com as professoras, Elzanir dos Santos, Débia Suênia e o professor Francisco Loiola, pessoas que me deram a oportunidade de experienciar meus saberes e apreender outros através do programa de monitoria sob a orientação dos mesmos vindo a fortalecer a busca constante pelos diferentes conhecimentos.

À professora Edinaura Almeida que aceitou me orientar na construção deste trabalho e, além disso, me motivar na elaboração. Meu muito obrigada, pela dedicação, confiança, apoio e incentivo. A admiro.

À professora Lourdes Campos que aceitou compor a banca examinadora no processo avaliativo deste trabalho, como também ao professor Amiraldo Alves, profissionais que contribuíram de maneira bastante significativa na minha formação acadêmica.

À equipe escolar das escolas onde a pesquisa de campo foi realizada. Obrigado por terem cedido o espaço e, além disso, por terem confiado e acreditado na proposta do trabalho, dando as suas contribuições no que foi necessário.

E enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente me apoiaram e incentivaram o meu processo de construção do saber.

Ensinar História é dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História (SCHMIDT, 2002).



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

GEEIEF - Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

PB - Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TV - Televisão

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

## RESUMO

O trabalho intitulado: “O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Desconstruindo Conceitos e Refletindo a Prática” é uma abordagem importante para os graduandos da Pedagogia, que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo propõe reflexões acerca do ensino de história, considerando seu papel na formação dos sujeitos como construtores de sua história, reconhecendo a sua identidade e despertando o sentimento de pertença, como também oferece condições para que esses adquiram percepções crítico-reflexivos. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo analisar o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; compreender a trajetória da disciplina no contexto das transformações ocorridas na sociedade, considerando sua importância para a compreensão da realidade, formação do cidadão e da cidadã como sujeitos críticos e reflexivos; compreender o processo de desenvolvimento da disciplina de história, refletindo sobre sua abordagem no contexto educacional atual percebendo os desafios e a concepção do educador sobre essa disciplina e sua importância na formação do educando. Assim, o trabalho se constituiu em uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo do tipo exploratória numa abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, utilizando como metodologia de interpretação para análises dos dados, a técnica de análise de conteúdo, tomando como referência leituras que discutem as abordagens de Laurence Bardin. A investigação constatou que o ensino de história embora tenha passado por muitas transformações, no entanto, ainda existem dificuldades que distanciam o tratamento de alguns conteúdos que podem contribuir de forma bastante significativa na aprendizagem dos educandos de forma a lhes possibilitar uma nova visão de mundo.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Ensino Fundamental. Formação de sujeitos.

## ABSTRACT

The work entitled: "the teaching of History in the early years of elementary school: Deconstructing concepts and Reflecting the practice" is an important approach to the students of pedagogy, which act on early childhood education and early years of elementary school. The study proposes reflections about the teaching of history, considering its role in the formation of the subject as builders of his story, acknowledging his identity and arousing the sense of belonging, but also provides conditions for those acquiring critical perceptions-reflective. In this sense, the work aims to analyze the teaching of History in the early years of elementary school; understand the trajectory of the discipline in the context of the changes occurring in society, considering their importance to the understanding of reality, formation of the citizen and of the citizen as critical and reflective subjects; understand the development process of the discipline of history, reflecting on his approach in the current educational context realizing the challenges and the educator's conception about this discipline, and its importance in the formation of the learner. Thus, the work is formed in a bibliographical research and field research exploratory qualitative approach type with the data collection instrument a semi-structured interview, using as interpretation methodology for data analysis, the technique of content analysis, taking as reference readings that discuss the approaches of Laurence Bardin. The investigation found that the teaching of history although it has gone through many transformations, however, there are still difficulties distancing the treatment of some content that can contribute valuably in learning of students in order to allow them a new worldview.

**Keywords:** History Teaching. Elementary School. Training of subject.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	21
1.2 Novos marcos na história da educação brasileira.....	24
<b>2. O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO DAS PROPOSTAS E LIMITES</b> ...	32
2.1 Estudos Sociais: promoção ou esvaziamento do ensino de História? .....	34
2.2 Pelo retorno do ensino de história: o saber e o fazer .....	38
<b>3. DAS RAÍZES DE UM PROCESSO REPERCUTEM AS MARCAS DE UM MÉTODO</b> .....	42
3.1 O dizer e o fazer no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	43
3.2 Estudar o lugar para compreender o mundo: História local uma nova abordagem no ensino de história .....	52
3.3 Saberes docentes: Formação continuada e novas possibilidades do fazer histórico .....	56
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	60
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	63
<b>APÊNDICE</b> .....	67
Apêndice A: Roteiro de entrevista aplicada com professores .....	68
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e esclarecido .....	69

## INTRODUÇÃO

As transformações sociais decorrentes do processo de globalização têm colocado a educação em uma discussão complexa e motivo de muitos estudos. Com as transformações ocorridas, sobretudo, com o surgimento da internet, da televisão, das redes sociais, dos games, dos tablet, entre outros. Percebemos que nos últimos anos o ensino de história tem tomado nova direção. Novas abordagens, como o estudo do cotidiano, o estudo do lugar e do mundo, têm sido adotadas como forma de prestigiar a história do aluno como sujeito ativo, na construção de sua aprendizagem.

Repensar o ensino de História no contexto atual implica uma avaliação no tocante a conteúdos, metodologia e técnicas de ensino, bem como a formação do educador. Partindo dessas considerações, o interesse em pesquisar o tema surgiu a partir de discussões realizadas em sala de aula no processo de formação acadêmica da disciplina fundamentos e métodos do ensino de história no ensino fundamental, no curso de Pedagogia onde as discussões por uma nova opção metodológica, como uma proposta que visa despertar no educando o interesse pela sua construção histórica e o sentimento de pertença instigou a curiosidade de buscar compreender como o processo de ensino de história vem ocorrendo.

As experiências vivenciadas no ensino fundamental na disciplina de História sempre deixaram lacunas, tanto no tocante aos conteúdos, técnicas, metodologias e recursos utilizados, quanto compreensão dos fatos que sempre foram repassados de forma dissociada da realidade e sem uma proposta ideológica definida, ensinava-se por ensinar, a reflexão como instrumento de percepção e formação de conceitos não foi promovida. Assim, essa temática coloca-se de grande relevância no que concerne a um conhecimento e uma visão inovada do ensino de história, bem como sua importância para a formação dos educandos numa perspectiva crítica reflexiva.

Nesse sentido, colocamos como questões norteadoras para a pesquisa e produção deste trabalho monográfico indagações como: o processo de organização da educação brasileira proporcionou uma ação formadora de cidadãos e cidadãs? Como ocorre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental? Que metodologias podem ser utilizadas na abordagem do ensino de história? E quais as principais dificuldades para trabalhar essa disciplina no ensino fundamental?

Diante do exposto, buscamos informações que contribuam na discussão do estudo da história, como também apresentar subsídios visando a superação dos desafios enfrentados pelos professores na utilização dessa disciplina, considerando que, para desconstruir conceitos e refletir sobre uma nova prática é necessário considerar as ideias e conhecimentos dos educandos para a partir desse conhecimento atingir outros mais complexos. Nesse contexto de indagações e busca de compreensão o trabalho tem como objetivo analisar o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo a trajetória da disciplina no contexto das transformações ocorridas na sociedade, considerando sua importância para a compreensão da realidade, formação do cidadão e da cidadã como sujeitos críticos e reflexivos. Compreender o processo de desenvolvimento da disciplina de história, refletindo sobre sua abordagem no contexto educacional atual e investigar os desafios e a concepção do educador sobre a disciplina e sua importância na formação do educando.

Para compreender estas questões buscamos subsídios através da pesquisa junto aos educadores que vivenciam a realidade escolar para a partir dessas informações responder questionamentos levantados na pesquisa seguindo um percurso metodológico que atenda os objetivos da pesquisa.

Para o cumprimento do estudo foi inicialmente realizada uma pesquisa bibliográfica seguida de uma pesquisa de campo do tipo exploratória numa abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender a temática discutindo teorias e conceitos além da possibilidade de aproximação e compreensão do objeto estudado.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.166):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Considerando as ideias das autoras, percebemos que a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato com as diversas fontes referente ao objeto estudado, dando a oportunidade de explorar esses meios de acordo com as

necessidades existentes. Contudo, é importante acrescentar que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi escrito sobre determinado assunto, essa propicia a análise de um tema sob uma nova perspectiva, podendo chegar a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Assim, na pesquisa bibliográfica, as análises e observações, propiciam ao pesquisador como também aos sujeitos pesquisados, um novo olhar sobre os fatos. Considerando que a pesquisa terá uma abordagem baseada na metodologia qualitativa e exploratória é importante enfatizar que, a pesquisa qualitativa pode ser entendida como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico (OLIVEIRA, 2008).

Partindo dessa compreensão, entendemos que o trabalho com a abordagem qualitativa propicia reflexão e análise da realidade do objeto que está sendo estudado, como também contribui no processo de mudança.

A abordagem qualitativa de acordo com Godoy (1995), apresenta características como: “ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador e enfoque indutivo (GODOY, 1995 apud NEVES, 1996, p. 01).

É importante destacar também que a pesquisa exploratória tanto quanto a qualitativa proporciona ao pesquisador maior familiaridade com o objeto investigado.

Conforme aponta o autor, a pesquisa exploratória objetiva dar “uma explicação geral sobre o fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos” (OLIVEIRA, 2008, p. 65).

Dessa forma, é possível notar que esse tipo de pesquisa tem um caráter bastante relevante, pois, além de dar uma explicação sobre o fato, pode também levantar um novo problema, podendo ser esclarecido em uma pesquisa mais minuciosa.

A partir dos pontos destacados acima é possível entender o quão é significativo esses métodos de investigação, uma vez que visa descrever e decodificar um sistema complexo de significados.

Vale ressaltar que nesse percurso metodológico, a pesquisa foi realizada em Escolas Públicas do Município de Cajazeiras – PB e Santa Helena - PB. Os sujeitos da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental I, onde trabalhamos com um

total de 04 sujeitos atuantes em séries do 4º e 5º ano, que serão denominados por professor A, B, C e D como mostra os dados da tabela abaixo:

<b>Professor(a)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Turma que leciona</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de serviço</b>
A	F	4º e 5º ano	Normal Superior	20 anos
B	M	4º e 5º ano	Normal Superior e Licenciatura em História	8 anos
C	F	4º	Pedagógico e cursando Pedagogia	3 anos
D	F	5º	Pedagogia	14

Fonte: Entrevista com professores.

É importante enfatizar que a escolha das escolas para a pesquisa se deu pelo fato das mesmas se disporem a contribuir para a obtenção dos dados, e estarem localizadas em uma região que favorece o acesso.

O tipo de instrumento utilizado para a coleta dos dados foi entrevista do tipo semiestruturada, contendo nove questões, que quando necessário foi acrescentada ou modificada. Para tanto, inicialmente os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre, no qual aceitaram participar da pesquisa, após isso marcamos dias para as observações como também para as entrevistas que ocorreu nas respectivas escolas em salas que não estavam sendo utilizadas no momento. Sendo assim, a entrevista foi gravada por um aparelho telefônico.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.178):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenham informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento utilizado de um problema social.

Desse modo, a entrevista é um instrumento de grande relevância em uma pesquisa, pois, coloca entrevistador e entrevistado frente a frente, proporcionando um diagnóstico ou o tratamento de um problema existente.

A escolha pelo tipo de entrevista semiestruturada deu-se a partir do entendimento que se tem, de que o entrevistador tem a liberdade para desenvolver cada uma das situações considerando qualquer direção que lhe seja adequada. As



perguntas para esse tipo de entrevista são abertas e podem ser respondidas até mesmo dentro de uma conversa informal.

De acordo com Ander-Egg (1978) esse tipo de entrevista apresenta três modalidades: a primeira, entrevista focalizada, corresponde a existência de um roteiro de tópicos relacionados ao problema que irar ser estudado em que o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser, sem obedecer com rigor uma estrutura formal. A segunda, entrevista clínica, busca estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas, para isso é organizado uma série de perguntas específicas. E, a última modalidade é do tipo não dirigida, em que o entrevistado tem total liberdade de expressar suas opiniões e sentimentos. O entrevistador tem a função de incentivar o informante a falar sobre determinado assunto sem forçá-lo a responder (ANDER-EGG,1978 apud MARCONI; LAKATOS, 2010).

Sendo assim, é importante enfatizar nessa discussão que a entrevista é um instrumento bastante relevante na coleta de dados, sendo, portanto necessário apontar algumas de suas vantagens.

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2010, p.181) apresentam algumas vantagens da entrevista:

- ✓ Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados;
- ✓ Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.
- ✓ Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.

Nessa ótica, a entrevista oferece dados que muitas vezes não pode ser encontrado nas fontes utilizadas, favorecendo e enriquecendo o objeto de pesquisa. E, ainda dar condições ao entrevistador de verificar as atitudes dos entrevistados como uma forma de apreender melhor o que está sendo dito. Através das reações e gestos do entrevistado o entrevistador pode analisar o teor das suas respostas. Consideramos importante enfatizar que o roteiro da entrevista encontra-se anexada no apêndice A ao final deste trabalho.

Assim, a partir das informações obtidas foi realizada a análise dos dados utilizando como procedimento metodológico de interpretação desses dados, a técnica de análise de conteúdo que propiciará um entendimento da temática e

permitirá um olhar ao objeto, com novas perspectivas e novas concepções. É importante destacar que a análise de conteúdo segundo Bardin (2006, apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 03) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Nesse entendimento a análise de conteúdo é um tipo de procedimento que leva o pesquisador a interpretar os dados de forma crítica. Como afirma Chizzotti (2006, apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 04), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

De acordo com Minayo (2010, p. 303):

[...] Análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisas que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos. Em comum, as definições ressaltam o processo de *inferência*.

Compreendemos assim que, através da análise de conteúdo as deduções que se tem do objeto estudado ganham maior validade.

Na perspectiva de Bardin existem três fases da técnica de análise de conteúdo, a **pré-análise**, é o momento de organização e apropriação do material que ocorre através de muitas leituras, e, conseqüentemente escolhendo o que será analisado, a **exploração do material** que consiste na classificação e categorização a fim de compreender o que está posto. É a fase da descrição analítica do material colhido e, por último o **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, é o momento da análise crítica e reflexiva das interpretações do material (BARDIN, 2006 apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Nesse sentido, as informações obtidas na entrevista foram utilizadas no terceiro capítulo, onde buscamos dialogar e ter uma melhor compreensão do processo de ensino da disciplina de história em sala de aula. É importante destacar que as respostas foram colocadas independente da ordem em que aparecem no roteiro de entrevista.

Buscando uma abordagem esclarecedora da temática o trabalho monográfico está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos considerações sobre a história da educação brasileira, elencando discussões sobre o estudo da História, considerando que essa inicialmente aparecia no currículo como disciplina optativa nas escolas primárias ou elementares, vindo a se tornar disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX com a criação do Colégio Pedro II, com um conteúdo carregado de dogmas, ficando por um período bastante longo sem nenhuma transformação inovadora.

A partir da primeira metade do século XX o estudo da história é tido como ferramenta central da educação política, pois além de se constituir como disciplina escolar indispensável a todas as camadas e faixas etária, tinha também o propósito de formar juízo de valor necessário a construção da identidade nacional, vindo a ser substituída por Estudos Sociais na segunda metade do século XX. Para tal discurso nos fundamentaremos em autores como Bello (2001); Carneiro (2008); Fonseca (2006); Ghiraldelli Junior, (2006); Romanelli (2001) dentre outros.

No segundo capítulo refletimos as propostas e limites para o ensino de História onde discutimos como era constituído o conteúdo dessa disciplina e a quais interesse estava voltada, tendo uma variação nos períodos que compreende o século XIX ao século XXI. Durante muito tempo o conteúdo de História era encarregado de constituir uma identidade nacional, o método de ensino predominante estava voltado a memorização em que o sujeito não fazia parte do processo de construção do saber. O ensino de história tinha o objetivo de ensinar buscando despertar no educando o sentimento patriótico, já que o que pretendia nessa época era expor a história da pátria.

A segunda metade do século XX marcam mudanças na educação, muito embora essas oscilassem entre inovações e permanências. Podemos retratar esse período com a introdução dos Estudos Sociais na educação brasileira com o propósito de esvaziar os conteúdos históricos.

Apenas no final dos anos 80 devido o processo de redemocratização e as transformações do público escolar é que se percebe a necessidade de promover mudanças no ensino de História de forma que fossem abordados temas voltados ao social, cultural e cotidiano do aluno, havendo posteriormente o retorno da História no currículo escolar. Para esses discursos recorreremos a autores como: Brasil (2001) e Bittencourt (2008).

No terceiro capítulo apresentamos as raízes de um método que repercutiu em decorrência de todo um processo de construção da história contada e ensinada. É neste momento que destacamos a compreensão dos professores entrevistados de/ou ao encontro das ideias de teóricos que subsidiaram a nossa análise acerca do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apontamos também os subsídios e métodos utilizados pelos educadores na tentativa de tornar o ensino de história mais atraente, e destacamos suas aflições/dificuldades de trabalhar esse ensino. Nos reportamos as ideias de autores como: Barros (2013); Ciqueira; Quirino (2012); Fonseca (2003); Pinsky (2007); Schmidt (2002) entre outros.

Finalizamos apresentando as nossas considerações acerca da temática estudada, enfatizando ter sido um estudo desafiador, no entanto, muito significativo, já que podemos constatar os sentidos que a história tem representado para os educadores e sua importância como disciplina escolar que tem o papel de transformar a realidade.

## 1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira durante muito tempo esteve nas mãos daqueles que iniciaram o processo de organização do Brasil, tendo a Igreja Católica como principal responsável por essa tarefa. Dessa forma, a educação além de reproduzir ideologias, reproduzia também a estrutura de classes, as pessoas que detinham mais poder a utilizava como forma de ascender socialmente e garantir sua hegemonia.

No período do Brasil colônia, a educação escolar foi marcada pela ação dos Jesuítas com a Companhia de Jesus, que chegou ao Brasil em 1549, assumindo total responsabilidade pela conversão dos índios. Os jesuítas espalharam-se pelo território sul, partindo da vila de São Paulo de Piratininga, ao norte no Grão-Pará e no Maranhão, onde se estabeleceram em 1639. Nessas localidades eles organizaram aldeamentos nos quais, além da catequese também eram realizadas atividades agrícolas e artesanais. Fundaram os principais centros educacionais da América portuguesa, nos quais pregavam a formação religiosa e humanística. Nesses colégios eram formados sacerdotes e leigos com forte orientação religiosa (FONSECA, 2006). O ensino gratuito da Companhia de Jesus beneficiou a expansão dos seus colégios.

As diretrizes educacionais dos jesuítas eram organizadas de acordo com o *Ratio Studiorum*<sup>1</sup> (Ordem dos Estudos), constituído por um conjunto de normas pedagógicas para a evangelização. Ghiraldelli Junior (2006) aponta que os objetivos dessa Ordem era o da “formação integral do homem cristão” baseado na fé e na cultura daquele tempo.

Os jesuítas passaram 210 anos no Brasil, durante todo esse período atuaram como educadores, pregando uma educação que tinha como objetivo dar sustentação ao processo de consolidação da metrópole ao mesmo tempo que empregava esforços para também consolidar a religião católica. A Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil no fim do século XVIII em 1759 quando o

---

<sup>1</sup> O *Ratio Studiorum* era um livro com a organização do ensino e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. O livro baseava sua pedagogia na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Isto é, cada turma tinha o mesmo professor do começo ao fim de seus estudos, todos os professores deveriam usar a mesma metodologia, e o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente os ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino, por exemplo. O livro determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção e da perseverança [...] (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 12).

Marquês de Pombal, Ministro de Estado de Portugal, empreendeu uma série de reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa. O que almejava-se eram ideias próximas do Iluminismo (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006).

O governo pombalino compreendia que a reforma educacional deveria tornar-se prioritária, uma vez que deveria ser implantada uma educação pragmática que visasse “[...] a formação dos quadros administrativos da burocracia estatal, que fariam avançar o desenvolvimento do país e garantiriam sua autonomia frente às potências europeias [...]” (FONSECA, 2006, p. 40).

É importante frisar que embora o governo pombalino estivesse preocupado com a reforma educacional, essa reforma acabou não tendo muitos avanços no Brasil, já que não deixava de ser aristocrática. O acesso a educação na perspectiva de Fonseca (2006) continuou ficando restrito às elites, as práticas acabaram ficando distantes das ideias propostas.

Apesar dos problemas verificados, a reforma explicitou sua preocupação com o estudo da História, especialmente nos cursos superiores, uma vez que esse estudo da História da Religião e das antiguidades gregas e romanas procurava garantir o cumprimento fiel das verdadeiras obrigações do homem cristão. Além de promover a percepção de um estado centralizado, cujo representante detinha o poder sobre todos.

Em 1822, o Brasil se torna uma nação independente, e, em 1824 D. Pedro I outorga a primeira Constituição brasileira. De acordo com Bello (2001), o Art. 179 desta Lei Magna destaca que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. É importante enfatizar que só quem participava desse processo de instrução eram todos os homens brancos e filhos dos grandes proprietários. Nesse sentido, a concepção de cidadão estava restrita àqueles que gozavam dos privilégios do Estado. É relevante destacar que nesse período o número de professores era insuficiente para atender a demanda. Na tentativa de suprir a falta de professores foi instituído o método lancasteriano de ensino no ano de 1823, onde um aluno treinado ou mais adiantado ensinava a um grupo de dez alunos, a repetição e memorização dos conteúdos. Esse aluno era “vigiado” por um inspetor (BELLO, 2001).

Em 1827 o projeto de lei que propõe a criação das Escolas de Primeiras Letras, estabeleciam que os professores ensinassem a ler e escrever, tendo preferencialmente para o ensino da leitura dos meninos, a Constituição do Império e a História do Brasil. O PCN de História e Geografia aponta que, apesar das intenções legislativas, a História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares (BRASIL, 2001).

O que teve grande destaque na época imperial foi a criação do Colégio Pedro II em 1837 com o objetivo de servir como modelo ao ensino secundário, o que não aconteceu, pois, seu trabalho foi preparar para o ensino superior. Ao longo do período imperial essa instituição passou por várias reformas curriculares, ora se preocupava com a formação literária dos seus alunos, ora agia seguindo as disputas entre o ideário positivista e o ideal humanístico-jesuítico. Diante disso é importante enfatizar, corroborando com Fonseca (2006) que o Colégio Pedro II instituiu no seu programa curricular, o ensino de História ao longo de suas oito séries. A partir daí se inicia a construção da História como disciplina escolar obrigatória. De acordo com o PCN:

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a independência, com a preocupação de criar uma “genealogia da nação”, elaborou-se uma história nacional, baseada em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista (BRASIL, 1998. p. 19).

Ao longo dos anos da segunda metade do século XIX, poucas mudanças ocorreram no processo do ensino da história, só na primeira metade do século XX novas propostas foram veiculadas, pois:

Nas últimas décadas do século XIX, mesmo antes do advento da República começaram a surgir críticas à redução da História a uma classificação cronológica de dinastias ou a um catálogo de fatos notáveis dos dois reinados. No discurso republicano, inspirado em idéias positivistas, a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização (BRASIL, 1998, p.21).

As pesquisas apontam que durante um longo período tanto a educação como o ensino da história ficaram inertes. Até a proclamação da república, em 1889 praticamente nada foi feito de concreto pela educação brasileira. A Primeira

República é marcada por uma série de questões urgentes na educação. Nesse sentido, várias reformas foram propostas, no intuito de solucionar os problemas mais graves. A primeira foi a de Benjamim Constant, em 1891, que tinha como princípios orientadores, tanto a liberdade como a laicidade do ensino, garantindo também a gratuidade da escola primária (BELO, 2001).

De acordo com Bello (2001) uma das intenções da reforma Benjamim Constant era *transformar* o ensino em *formador* de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador, ou seja, pretendia-se uma formação intelectual do aluno. Essa reforma reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal, também criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, e, um centro de aperfeiçoamento do magistério.

Outras reformas ocorreram como a Rivadavia Corrêa de 1911, que propunha total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino. Conforme Ghiraldelli (2006) esta reforma provocou insatisfação ocasionando debates que levou a reforma Carlos Maximiliano em 1915, reoficializando o ensino, reformando o Colégio Pedro II e regulamentando o acesso às escolas superiores. E, por último no final da Primeira República a reforma de Rocha Vaz em 1925, que de acordo com Romanelli (2001) tentou instituir normas regulamentares para o ensino, estabelecendo pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, no intuito de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados.

Porém, essas reformas não trouxeram mudanças significativas ao sistema, não passaram de tentativas frustradas, considerando que deixavam lacunas no tocante a formação do educador e o papel dessa educação no contexto das reformas políticas que privilegiava as oligarquias.

### 1.1 Novos marcos na história da educação brasileira

A revolução de 30 foi o marco da entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, com essa nova realidade brasileira foi necessário mão-de-obra especializada sendo, portanto, necessário investir na educação. Assim, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, instituindo o sistema nacional de ensino, onde, o ministro Francisco Campos, em 1931 efetiva uma série de decretos que até então não existia. Sendo eles os seguintes:



Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação.

Decreto nº 19.851 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o Regime Universitário.

Decreto nº 19.852 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Decreto nº 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.

Decreto nº 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências.

Decreto nº 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (SAVIANI, 2004 apud TENÓRIO, 2009, p. 04).

Partindo dos decretos citados acima entende-se que o Brasil não tinha uma organização na estrutura do ensino viável as mudanças, uma vez que permanecia favorável a manutenção das estruturas vigentes. Foi a partir da reforma educacional liderada por Francisco Campos que essa estrutura passa a se organizar melhor, iniciando uma ação prática do Estado na Educação, fortalecendo seu poder central e o controle sobre o ensino.

A Reforma Francisco Campos de 1931 colocou o estudo da História como ferramenta central da educação política, compreendendo a necessidade de ordem coletiva da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas. Foi recomendada a redução do estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, preocupando-se com a história biográfica e episódica, incentivando a utilização de recursos, atendendo a curiosidade dos alunos pelas imagens (FONSECA, 2006).

Nesse mesmo período refletia-se na educação a influencia das propostas do movimento escolanovista que sugeria introduzir os Estudos sociais, no currículo escolar, que passaria a substituir a História e a Geografia nas escolas primárias.

Em 1932 um novo debate educacional invade o cenário nacional, um grupo de intelectuais jovens escreve um texto para denunciar a estrutura da Educação brasileira, que ficou conhecido como o Manifesto de 1932, com os Pioneiros da Educação Nova. Esse documento partia da premissa que a educação atende as demandas da sociedade, considerando as mudanças no contexto social, político e econômico, indo de encontro a concepção de vida dos sujeitos. Essa nova filosofia da educação deveria adaptar a escola à modernidade.

Segundo Ghiraldelli Junior (2006, p. 43):

A “educação nova deveria ser pragmática”, na medida em que não devia servir aos interesses de classe e sim aos “interesses do indivíduo”. Todavia, tal indivíduo não poderia ser o indivíduo em sua “autonomia isolada e estéril”, fruto da doutrina do “individualismo libertário” ligada à “concepção burguesa” alimentadora da “escola tradicional”.

Nesse sentido, percebe-se que o manifesto defendia uma educação que pudesse servir a todos sem distinção, de forma que tornassem os homens úteis e propunha que o Estado se responsabilizasse e organizasse um plano que reestruturasse a educação, como também defendesse uma escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica. Porém, conforme Bello (2001) a educação só é institucionalizada como direito de todos e dever da família e dos poderes públicos na Constituição de 1934.

A Constituição de 1934 estabelece a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação no intuito de coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis. É implantada a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Mesmo com um Plano Nacional de Educação a História da Educação brasileira ainda enfrentou várias transformações com o intuito de uma melhora no seu sistema.

Com o advento do Estado Novo nasce a Constituição de 1937 que inverte as tendências democratizantes da Carta de 1934. O Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública, passando apenas a dar subsídio ao ensino. Na verdade a Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas para fornecer à população uma educação geral por meio de uma rede do ensino público e gratuito, a sua intenção era manter um dualismo educacional em que os ricos teriam seus estudos por meio do ensino público ou particular e os pobres seriam destinados às escolas profissionais. Nesse sentido, a Constituição extinguiu a igualdade formal entre os cidadãos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Fica bastante claro que a escola contribuía para a divisão de classes, gerando a desigualdade social.

Cabe destacar que de acordo com Caimi (2001), nesse período a História além de se constituir uma disciplina escolar, a sua inserção era indispensável em todas as camadas e faixas etárias, pois, o seu propósito era formar juízo de valor e patriotismo, necessários a constituição da identidade nacional.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, e o Brasil passando por um processo de democratização, uma nova Constituição é adotada, iniciando o período da Nova

República. A carta de 1946 anunciava a educação como um direito de todos organizado em princípios interligados, tais como: obrigatoriedade do ensino primário para todos e sua gratuidade nas escolas públicas; obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito por parte de empresas com mais de cem empregados e, ainda, exigências às empresas industriais e comerciais de assegurarem aprendizagem aos trabalhadores menores; responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino, como também a oferta obrigatória de ensino religioso, embora fosse de matrícula facultativa para os alunos, entre outros princípios (CARNEIRO, 2008).

Pode-se perceber que as ideias apresentadas pela Constituição em estudo são de cunho liberal e democrático, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros da Educação Nova, possibilitando maior inserção do aluno nas escolas. De acordo com Freitag (2005) a Constituição de 1946 havia fixado em um dos seus artigos, a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas no Governo Vargas.

Baseado nos princípios provindos da Carta Magna de 1946 o Ministro da Educação, Clemente Mariani, conforme discorre Romanelli (2001, p. 171) “constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional”.

Após vários anos de estudos originou-se a Lei 4.024/61, a primeira LDB. Essa Lei definiu uma estrutura para a educação do País, os eixos destacados no texto aprovado davam ênfase ao Direito à educação, a Liberdade de Ensino, a Educação de Grau Primário, Assistência Social Escolar, Recursos para a Educação, entre outros, na qual possibilitou o acesso ao ensino superior, independente do tipo de curso que o aluno tivesse feito anteriormente como também, o processo de migração interna que oportunizava o aluno, através do seu aproveitamento escolar, migrar de um ramo para outro de ensino, entre outras pautas (CARNEIRO, 2008).

Dessa forma entende-se que a educação brasileira nessa perspectiva adquiriu vários elementos necessários para um crescimento com maiores possibilidades de avanços. No entanto, ainda lhe faltava alguns artefatos importantes nesse percurso. As discussões em torno da LDB foi um fato bastante marcante, porém vale ressaltar que outras iniciativas marcaram esse período. Em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de

Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire. Essas iniciativas, principalmente, as inspiradas em Paulo Freire, permitiram novas formas de se pensar o ensino de História.

Em 1964, um golpe militar aborda todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira. O Regime Militar implantou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos, universidades foram invadidas; estudantes foram presos e feridos nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos estudantes proibida de funcionar (BELLO, 2001).

Quando o Estado passou a viver de acordo com as normas do regime ditatorial, foram implementadas duas reformas de cunho político-educacional provocando alterações no sistema educacional brasileiro, a Reforma do Ensino Superior a Lei 5.540/68 que de acordo com Carneiro (2008), era voltada para estabelecer normas de organização e funcionamento do ensino superior, podendo haver uma articulação com a escola e a Reforma do Ensino Primário e Médio nascendo daí a Lei 5.692/71.

De acordo com Carneiro (2008, p. 26):

Sob o ponto de vista técnico-educativo-formal, não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza. Tratava do ensino de forma esquartejada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior.

É possível entender que essa lei surge com um pensamento limitado e radical, de forma que exclui totalmente uma série de elementos existentes nas duas reformas anteriores a essa, impossibilitando uma transformação com equidade na educação. Percebe-se que lhe faltava o espírito de ligação de forma a contribuir com o sucesso educacional.

O governo federal através de políticas públicas institucionalizou seus interesses. A lei 5692/71 teve como um dos principais objetivos da Reforma Educacional formar cidadãos nos moldes do governo vigente, assim como trabalhadores qualificados, já que o ensino secundário passou a ser totalmente voltado para o tecnicismo (MARCELINO, 2006).

É importante destacar que uma das preocupações do regime ditatorial estava ligada ao ensino de História, pois, a disciplina estava diretamente vinculada à análise crítica dos conteúdos e, a formação de cidadão críticos não era de interesse dos militares. Nesse sentido, a disciplina de História foi substituída nas séries iniciais por Estudos Sociais que ligavam os conhecimentos relacionados à História e Geografia, e nas séries do Ensino Fundamental e Secundário a transferência foi feita pela Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Assim, o que pretendia-se era diminuir o senso crítico e a consciência política.

É evidente que a proposta da disciplina Estudos sociais visava ajustar o indivíduo à ordem, tornando os alunos submissos e acomodados. Nesse mesmo período conforme destaca Lourenço (2010), a introdução da nova disciplina foi complementada com a criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que podiam se realizar em cerca de um ano e meio de estudos e habilitavam o professor a lecioná-la no ensino de 5ª a 8ª séries.

Como nos aponta Fonseca (1995, p.26):

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado [capitalista]. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica deste mercado: habilitar um grande número de professores de forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção.

Percebemos que não havia uma preocupação com a qualidade desses cursos ofertados, já que esses foram pensados para atender a lógica do mercado de trabalho e não para preparar profissionais qualificados no que refere-se a sua formação intelectual.

Faz-se necessário acrescentar que esses cursos de licenciatura curta acabaram acarretando a desqualificação dos professores, pois, corroborando com o pensamento de Paim (2007, p. 159) essas Licenciaturas Curtas tinham, “formação aligeirada, com objetivos explícitos de formar o professor transmissor”, já que o governo não tinha a intenção de formar professores com uma visão crítica e sim, lhes proporcionar uma formação totalmente superficial, que na perspectiva de Fonseca (1995, p. 27) “gerava perda de autonomia do professor frente ao processo de ensino/aprendizagem”.

Conforme é explicitado no pensamento de Paim (2007, p. 160):

O professor ideal para o sistema deveria “ser submetido a um treinamento generalizante e superficial. Não há que pensar em fornecer-lhes elementos que permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir”.

Nessa perspectiva, o professor passava por uma formação fragmentada, limitando a sua apreensão dos fatos, tornando o ato de ensinar, uma receita pronta, em que desconsiderava as especificidades humanas dos indivíduos educandos como também a realidade em que se encontravam. Não lhe era oferecida formação que despertasse para uma leitura de mundo. Assim, tanto aluno como professor percebiam os acontecimentos de forma superficial. Desse modo, o ensino de História, durante o período da ditadura militar teve sua visão crítica silenciada.

Conforme expressa o pensamento de Paim (2007, p. 160):

Durante a vigência dos Estudos Sociais e, posteriormente, em muitos cursos de História, a formação de professores esteve voltada para formas de ensinar. A ênfase maior foi dada as metodologias de ensino: ensinavam-se os modelos para que os futuros professores aplicassem, isto é, não se levavam em consideração as diferentes realidades nas quais esses professores iriam trabalhar. O importante para ser um bom professor era dominar **o como fazer** e não **o que** ou **para que fazer**. Bastava seguir os modelos prescritos nas faculdades ou pelos livros didáticos.

Esta concepção de ensino resistiu a mudanças metodológicas resultante das reformas de ensino, bem com a introdução de novos conteúdos no ensino de história como proposta para conhecimento e análise dos fatos como forma de superação da condição dos sujeitos na sociedade.

A última transformação no sistema educacional brasileiro ocorreu com a publicação da Constituição Federal de 1988, que deu condições para a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº.9394/96), alterando novamente a organização do sistema escolar. Porém, acrescentando diversas modificações que tem contribuído bastante para que haja uma educação para todos, no sentido de favorecer todos os grupos sociais, considerando as suas especificidades como também a sua diversidade (BRASIL, 1996).

Diante das reflexões acerca do processo educacional, percebe-se que a educação brasileira sempre buscou ao longo da história transformações, ora para atender as necessidades dos grupos oligárquicos, ora buscando implantar reformas que atendessem as necessidades da sociedade em transformação. Contudo, as

inovações para uma melhora significativa do processo educativo possibilitando ao educador e ao educando elementos necessários para uma aprendizagem crítico-reflexivo na construção social do indivíduo perdura até os dias atuais com inovações e retrocessos.

## 2. O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO DAS PROPOSTAS E LIMITES

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas brasileiras, desde a educação dos Jesuítas até os dias atuais, contudo, as intenções e os procedimentos metodológicos da disciplina sempre estiveram em consonância com interesses preestabelecidos pelos grupos que definiam a instrução a ser realizada. Os primeiros ensinamentos históricos estavam voltados para uma formação moral cristã, legitimando a aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja, tendo uma variação no que se refere a sua importância, no período que compreende o século XIX ao século XXI (BRASIL, 2001).

A partir da década 70 do século XIX, seu conteúdo era encarregado de conduzir uma “história nacional”. A proposta do ensino de História era voltada para a formação moral e cívica, ligado a uma moral religiosa, sem, no entanto, se desvincular de uma história nacional cujo objetivo estava também associado a constituição de uma identidade nacional.

Segundo Nadai (1984 apud SIQUEIRA; SOUSA, 2003, p. 01.):

Do século XIX até a Proclamação da República, o projeto proposto para o ensino de história consistiu em preparar as elites para exercício do poder e para a direção da sociedade. Das primeiras reformas republicanas até a década de 80, propunha-se formar o cidadão, dando-lhe a consciência de pertencer a uma nação que se consolidava conforme os ideais da democracia liberal. É observado, que o ensino de história visava atender uma sociedade que não pensasse por si só, pois esse ensino surgia como mero suplemento da história européia, nunca como protagonista. Era relegada aos finais do ensino ginasial e consistia, fundamentalmente, num repertório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas.

Nesse entendimento o ensino de história era tido como um instrumento de ideologias que serviriam como exemplo de caráter, moral e fé. Como discorre Bittencourt (2008, p. 62):

A moral cívica vinculava-se então a uma moral religiosa. Esta predominava nos textos escolares, sendo comum a utilização de preleções com histórias sobre a vida de santos, personagens que serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé, e tornavam-se, muitas vezes, verdadeiros heróis pelo martírio.

Assim, o método de ensino que predominava nessa época era voltado a memorização, em que se decorava nomes, datas, acontecimentos, reproduzindo de forma oral ou escrita tal como havia sido transmitido pelo professor ou através das



leituras do catecismo, modelo do livro didático utilizado nesse período. Bittencourt (2008, p. 61) aponta que:

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta do ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis.

De acordo com a autora, a organização do sistema escolar tinha como objetivo principal empreender uma educação que garantisse a permanência da ordem administrativa e, conseqüentemente a ordem política e social sem contrariar os ideais estabelecidos na época.

O sistema de avaliação era associado a castigos físicos, tendo a palmatória como instrumento repressivo. Os alunos deveriam memorizar tudo que lhes era transmitido e para consolidar essa memorização alguns métodos foram empreendidos, como a recitação de poesias que incitavam o patriotismo, além de estratégias pedagógicas para comemorar datas cívicas das quais a participação da família ao lado de autoridade públicas dava um sentido de valorização e prestígio, sem, contudo, despertar o senso crítico (BITTENCOURT, 2008).

No final da década de 80 do século XIX a partir da abolição do sistema escravagista e o aumento populacional decorrente do processo de imigração e urbanização, ampliaram-se os debates políticos sobre a concepção de cidadania que oportunizariam a mais pessoas, os direitos sociais e civis. Com isso a escola ganha destaque, uma vez que necessita aumentar o número de alfabetizados, condição essa para aquisição política. Contudo o conceito de cidadania, criado com o subsídio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade, ou seja, o político cuidava da política e ao trabalhador comum caberia apenas votar e trabalhar dentro da ordem institucional (BITTENCOURT, 2008).

Portanto, a elite era quem cuidava de conduzir o país ao seu destino. Nesse sentido, o fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as invenções de tradições conforme acontecia em outros países. No Brasil essas tradições deveriam ser divididas por toda a população brasileira surgindo dessa forma o sentimento

patriótico. Dessa forma, é possível compreender que a missão da História era ensinar as tradições nacionais.

Percebe-se que saber história era ter o domínio de várias informações, ou seja, ter conhecimentos de vários acontecimentos históricos, como também para fazer o indivíduo entender que cada cidadão tinha o seu lugar na sociedade. Nesse contexto, o acesso à escola era para uma pequena minoria, cabendo ao restante da população o papel de prover os recursos que garantisse a hegemonia do sistema “uns trabalham outros usufruem”, sem questionamentos ou exigências de melhorias da sua condição social.

O material didático utilizado nesse período enfatizava conteúdos que tinham o objetivo de expor a História da Pátria como: a riqueza e beleza da terra, das matas, dos rios, do clima, a história dos portugueses, a cristianização entre outros (BITTENCOURT, 2008).

Esses conteúdos foram consolidados nos currículos escolares durante o século XX desprezando a cultura presente na sociedade resultante da herança indígena e africana. Bittencourt (2002, p. 72) destaca ainda que:

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

Esse modelo de livro didático citado pela autora ainda é predominante em alguns contextos, uma vez que o livro de História também representa a proposta oficial de conhecimento como instrumento de reprodução ideológica, considerando que como instrumento metodológico requer uma mediação e articulação que proponha uma autonomia do conhecimento, cabendo ao professor e aluno um diálogo e uma análise das informações nele contida para desmistificar as informações e propostas muitas vezes esvaziadas do seu sentido real.

## 2.1 Estudos Sociais: promoção ou esvaziamento do ensino de História?

A segunda metade do século XX foi marcada por mudanças na educação, que oscilavam entre inovações e permanências. A introdução da disciplina Estudos Sociais na educação brasileira retrata esse momento.

A proposta de substituição da História e Geografia pelos Estudos Sociais representou um conflito entre a tradição pedagógica no que tange a disciplinas de “status baixo relacionado a conhecimentos práticos” (GOODSON, 2001 apud SANTOS, 2011, p.05).

O princípio básico dos Estudos Sociais, como bem discorre Bittencourt (2008) foi inspirado em escolas norte-americanas, com o objetivo de integrar o indivíduo na sociedade, por sua vez deveria inserir o aluno da forma mais adequada possível em sua comunidade.

A ideia de inclusão dos Estudos Sociais no currículo escolar surgiu no Brasil no final da década de 20 do século XX, a partir do movimento da Escola Nova. Esse movimento norte-americano promoveu as primeiras discussões no meio dos educadores brasileiros, preocupados em trazer para o Brasil uma nova visão de educação, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas (SANTOS, 2011).

A organização da proposta dos Estudos Sociais pressupunha que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados ao estágio de desenvolvimento psicológico do aluno, assim, os estudos deveriam iniciar com base na realidade mais próxima dos sujeitos, tendo seu início na realidade familiar, o local e o escolar. Por esse motivo a história do mundo não deveria ser ensinada na escola primária, uma vez que era considerada distante da realidade do aluno.

Na perspectiva de Fonseca (2006) a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a “convivência cooperativa” e para suas futuras responsabilidades como ser social, como cidadão, no sentido de vir a cumprir os deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação. Nesse entendimento, os homens não surgem como construtores da história de um modo geral, como também não está inserido na construção da sua história. Essa história é conduzida pelos “grandes heróis”, como se fossem os únicos sujeitos históricos. A preocupação que se tinha com esses ensinamentos era fazer com que os alunos interpretassem os fatos sem reflexão e criticidade, deformando a História como campo de saber.

Segundo Delgado de Carvalho:

A proposta de trabalho dos Estudos Sociais era bem ampla, e que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados deveria atender às expectativas da aprendizagem, inseridas no projeto da escola para aquela disciplina. Nos Estudos Sociais entendia-se que qualquer conteúdo das ciências humanas

poderia ser utilizado para o objetivo de levar o aluno ao conhecimento humano. O importante nessa perspectiva, era a metodologia de trabalho, onde as experiências planejadas para o ensino valorizavam as iniciativas da criança e do professor (CARVALHO, 1957 apud SANTOS, 2011, p. 07).

Nesse sentido o que pretendia-se era a aprendizagem do aluno ligada ao meio social em que esse estava, como também a sua participação nesse meio.

Sob esse enfoque, os Estudos Sociais representariam uma mudança de abordagem das disciplinas tradicionais – História e Geografia - para atender ao público escolar na perspectiva pedagógica, trabalhando com conteúdo das disciplinas de forma integrada, ou seja, somente com os elementos necessários para aproximar o aluno e tornar conhecido o seu meio ambiente ou a sociedade em que vive (SANTOS, 2011, p. 13/14).

A consolidação dos Estudos Sociais em todo o sistema de ensino ocorreu no ano de 1971 através da Lei 5.692, durante o governo militar. Com a substituição por Estudos Sociais, os conteúdos de História e Geografia ficaram esvaziados no ensino (BRASIL, 1998).

Em consonância com as ideias apresentadas Bittencourt (2008, p. 74), ao discutir a proposta dos Estudos Sociais aponta Delgado de Carvalho como um dos precursores e defensores dos Estudos Sociais defendendo-a como uma área de formação de valores. Ainda segundo a autora:

Considerando o momento histórico de vivência em um mundo difícil e conturbado, os Estudos Sociais já não se poderiam limitar a desenvolver um espírito patriótico e nacionalista de feição ufanista, mas deveriam criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética.

Nessa perspectiva os Estudos Sociais atenderiam aos problemas de uma sociedade em transformações, ajudando a enfrentar seus riscos, já que sua proposta era constituída por “diferentes matérias”, pois, o seu objetivo era dar segurança aos educandos. Essas matérias de acordo com Bittencourt (2008) vinham da Geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural, que misturadas constituíam as “ciências morais”, elas se integravam para explicar as exigências do mundo capitalista, que incentivava a competitividade como uma garantia para o sucesso como também pregava o espírito da ação individual. Proposta já pensada desde o final do século XIX que foi marcado pelos embates por uma reforma curricular que teve consequências, como destacado no PCN:

Como consequência o ensino de História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico. Ao lado da Geografia e da Língua Pátria, ela deveria fundamentar a nova nacionalidade projetada pela República e modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico (BRASIL, 1998, p. 21).

Com o ensino dos Estudos Sociais, a inteligência infantil deveria ser estimulada através da observação e descrição do meio em que vive. Assim, deveriam ser observados e descritos situações de trabalho, como se dar a organização das ruas, praças, como também visitas a locais históricos.

Ainda na perspectiva do PCN:

Os Estudos Sociais contemplavam os chamados pré-requisitos de aprendizagem, apresentando a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio entre outras noções, a de tempo histórico. Mas, o desenvolvimento dessa noção limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário, ordenação temporal, sequência, passado-presente-futuro (BRASIL, 1998, p.26).

Nessa visão, a dimensão histórica dos conteúdos foi esvaziada do ensino. Conforme aponta as Proposta Curriculares Nacionais no decorrer dos anos 70 as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam sentido e maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos (ANPHU - Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e (AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros) que apoiaram os docentes engajando-se na batalha pela volta de História e Geografia nos currículos escolares, extinguindo dos cursos de Licenciatura, os Estudos Sociais (BRASIL, 2001).

No final desse mesmo ano com a crise do regime militar, o processo de redemocratização no início dos anos 80 e devido às transformações do público escolar composta de vários grupos sociais que passavam por um intenso processo de migração, do campo para a cidade, houve a necessidade de se criarem novas possibilidades e se pensar a realidade brasileira. Dessa forma, percebe-se a indispensabilidade de promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo iniciou em alguns estados brasileiros dando origem a elaboração de novas propostas metodológicas para essa disciplina nas escolas fundamental e média.

Conforme discorre Fonseca (2006) ainda na década de 80, já havia intenso debate em São Paulo, envolvendo a Secretaria de Educação, os professores da rede pública de ensino, a imprensa, a indústria editorial, em torno das diversas

propostas para a reformulação do ensino de História. Essas propunham um ensino voltado para análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaços para a classe menos favorecidos como sujeitos partícipes da História.

Nesse contexto há o retorno da História e da Geografia no currículo escolar a partir das séries iniciais de escolarização. Os historiadores voltam-se para a abordagem de novas problemáticas e temas de estudo voltados a questão social, cultural e do cotidiano (BRASIL, 2001).

Assim, compreende-se que nesse mesmo período foi suscitado a preocupação em trabalhar pesquisas históricas com os estudantes no espaço escolar como uma forma de desmitificar as ideologias da sociedade de consumo e dos meios de comunicação presentes nessa época, possibilitando ao aluno a elaboração de conceitos próprios de sua natureza.

## 2.2 Pelo retorno do ensino de história: o saber e o fazer

A crise do regime militar no final dos anos 70 do século XX, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades para se pensar a realidade brasileira no início dos anos 80, deixou clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História e conseqüentemente repensarem as práticas educativas. Os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares.

As transformações do público escolar composta de diferentes grupos sociais que passavam pelo processo de migração, do campo para as cidades, como também as diferenças entre os Estados com desiguais situações econômicas, sociais e culturais, forçavam a mudança no espaço escolar.

Conforme destaca os PCNs:

As novas gerações de alunos habituavam-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se tornaram canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Essas mudanças passaram a ser consideradas e discutida pelos diversos agentes educacionais preocupados em absorvê-las à organização e ao currículo escolar (BRASIL, 2001, p. 28).

Com essa nova realidade e, em meio a um universo de grandes transformações, não poderiam essas mudanças serem ignoradas. Assim, a temática passou a ser discutida por distintos agentes educacionais, visando inseri-las no currículo escolar. Iniciaram-se as discussões para o retorno da História e da Geografia a partir das séries iniciais de escolarização.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores incitaram a abordagem de novas temáticas de estudo relacionadas à história social, cultural e do cotidiano, visando ultrapassar a apreensão nos feitos dos heróis e dos grandes personagens (BRASIL, 2001).

Os conteúdos de história foram ampliados no currículo a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Esses foram avaliados considerando as necessidades presentes, baseadas no novo contexto tecnológico. Com essas mudanças alguns professores passaram a perceber que se tornara impossível transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade, nesse sentido, começaram a discutir como deveriam iniciar o ensino da História, se pela História do Brasil ou Geral. Outros optaram por intercalar os conteúdos das duas Histórias e, ainda houve quem optasse por trabalhar com temas. Foi a partir daí que se desenvolveram as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos (BRASIL, 2001).

Esse período foi um marco bastante importante na história da educação, mais especificamente nas mudanças metodológicas, uma vez que buscou-se através dessas reformas superar a estrutura dos currículos herdados da ditadura militar.

Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem, os alunos passaram a serem percebidos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, como também sujeitos construtores de sua história, perspectiva essa que interfere na definição de novos objetivos no ensino de História. Verbos como identificar, descrever, caracterizar, ordenar foram sendo complementados e ou substituídos por outros, que apontam a preocupação em valorizar atitudes intelectuais nos educandos, como comparar, analisar e relacionar (BRASIL, 1998).

Fonseca (2006) aponta que em meados dos anos 80, já havia um intenso debate em São Paulo, envolvendo a Secretaria de Educação, os professores da rede pública, a imprensa, e a indústria editorial em torno das diversas propostas apresentadas para a reformulação do ensino de História no referido estado. Os

embates enfrentaram posições políticas divergentes, uma vez que, o projeto era para uns, extremamente radical enquanto que para outros estava adequado à construção ou reconstrução de uma sociedade democrática. Essas propostas visavam um ensino de História com análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo a abrangência de seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas, tornando-as sujeitos que interferem no processo de produção da História.

Essas propostas levaram cerca de cinco anos para serem implementadas, acarretando insatisfação por parte dos professores e das editoras paulistas, que acabaram elaborando seus próprios currículos, como também adotando modelos de outros estados (FONSECA, 2006).

É sabido que qualquer proposta de reformulação metodológica de uma disciplina implica embates sobre as práticas e a cultura de um sistema escolar. Sobre essa questão Gonçalves e Filho destaca que:

Ao estudar a história das disciplinas escolares, André Chervel, concebe que uma disciplina é “em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte”. Diante disso, para esse autor o estudo das disciplinas pode contribuir para que se compreenda a cultura produzida na e pela escola (CHERVEL, 1990, apud GONÇALVES; FARIAS FILHO, 2005, p. 36).

Essa concepção permite compreender como as mudanças teóricas e metodológicas congregam as influências e resistência de um sistema social temente de mudanças. Gonçalves e Filho argumentam ainda que:

O sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder esse exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do indivíduo e, dessa forma de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade (GONÇALVES; FARIAS FILHO, 2005, p. 36).

Os impactos resultantes das mudanças metodológicas de uma disciplina, repercute na formação dos indivíduos, pois, o influencia e conseqüentemente vai incidir nos sistemas sociais globais.

No interior da escola produzem-se modos de pensar e atuar que proporcionam a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora dela condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos (GONÇALVES; FARIAS FILHO, 2005, p. 37).



Nessa linha de pensamento, a disciplina de história, com as mudanças requeridas ao longo desse período causaram mudanças de pensamento, forma de atuar e agir na sociedade proporcionando aos sujeitos uma nova visão de mundo divergente das ideias dos grupos dominantes.

### **3. DAS RAÍZES DE UM PROCESSO REPERCUTEM AS MARCAS DE UM MÉTODO**

O processo de organização do ensino de história deixou marcas que repercutem até os dias de hoje, enfrentando uma certa resistência no tocante a metodologias e práticas reflexivas que ofereçam condições para uma melhor atuação dos sujeitos em sua construção social.

Partindo dessa compreensão procuramos buscar informações através da entrevista com alguns educadores para entendermos como o ensino de história vem ocorrendo hoje, as mudanças que tem acontecido e como os professores reconhecem essa disciplina. Os dados colhidos foram apresentados nesse capítulo em que exploramos as falas dos educadores e teóricos que discutem as temáticas abordadas.

É importante destacar que muito tem se discutido sobre as especificidades do ensino de História e a sua importância na construção do saber do educando. No entanto, esse ensino ainda tem permanecido distante do interesse dos alunos, uma vez que não se tem conseguido desprender das fórmulas prontas dos discursos apresentados nos livros didáticos.

Faz-se necessário que o ensino de História seja revalorizado e os professores dessa disciplina tomem consciência da sua responsabilidade social perante os alunos, buscando ajuda-los a compreender e melhorar o mundo em que vivem (PINSKY J; PINSKY C, 2007).

Estamos no século XXI e ainda existem na abordagem dos conteúdos escolares as comemorações às festas cívicas, entretanto, há uma preocupação maior de introduzir noções e conceitos históricos como base para um melhor desenvolvimento intelectual do educando (BITTENCOURT, 2008).

Nesse contexto, é importante destacar que estudar História não pode estar reduzida a memorização de fatos e informações de eventos. É importante sim, ter conhecimento dos fatos acontecidos na antiguidade como uma forma de análise e até mesmo reflexão crítica sobre esses acontecimentos, que gerou consequência na existência da atual sociedade. No entanto, os heróis não podem ser lembrados como únicos agentes construtores da História. É necessário que haja uma reafirmação da importância da História no currículo escolar. De acordo com Schmidt (2002, p. 55):

Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, o que se refere a prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias. Um grande conjunto de variáveis pode ser responsabilizado pelo relativo insucesso da renovação do ensino de História, destacando-se, principalmente, o descaso a que vem sendo submetida a educação brasileira por parte das autoridades governamentais. Na verdade, podemos afirmar que o quadro-negro ainda persiste na educação brasileira, muitas vezes como único recurso na formação do professor e no cotidiano da sala de aula.

Como a própria autora enfatiza e, considerando as observações realizadas durante a pesquisa, são vários os fatores que acarretam a falta de sucesso nesse ensino e, entre eles está a formação precária do educador que além disso, muitas vezes é finalizada no término da graduação, dificultando o seu trabalho em sala de aula.

É necessário que os professores tenham consciência que, o seu processo de formação não está acabado, se iniciou com o curso de graduação sendo indispensável a procura por aperfeiçoamento, de novos conhecimentos, de informações úteis e de orientações adequadas à sua prática. É imprescindível que o professor encare os desafios como uma forma de inquietação para a busca de novos saberes, necessitando compreender o tempo de hoje para abraçar os desejos das novas gerações e examinar os rumos do futuro (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003).

### 3.1 O dizer e o fazer no ensino de história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de nosso país ainda passa por grandes transformações, e, ainda há uma disparidade no que se diz e no que se faz em especial no ensino de História.

É importante enfatizar que as dificuldades surgem, principalmente, com os professores dos anos iniciais, uma vez que esses não têm uma formação específica, apenas as metodologias, podendo lhe faltar a criticidade nas discussões das aulas de História. Sobre essa questão indagamos aos entrevistados que dificuldades eles enfrentam para trabalhar o ensino de História, sendo a pergunta direcionada aos professores do município de Santa Helena e Cajazeiras.

A professora A destaca que:

A maior dificuldade é que eles (os alunos) não dão muita atenção. Eles não estão nem ai, nem para a vida deles. A gente pede: conte a sua história de vida! Eles dizem: sei lá. É isso que acontece no dia a dia. A maioria não estão nem ai para sua história de vida (dados da pesquisa, março, 2014).

Percebemos nessa fala que a professora atribui a responsabilidade das dificuldades com a disciplina ao aluno, deixando transparecer na resposta a falta de métodos e técnicas adequadas para introduzir o ensino da história tendo o aluno como sujeito. No que se refere a uma formação para o trabalho com a disciplina de história ela destaca: “Já, eu já participei de formação continuada. Por exemplo, os Parâmetros ensinam muito bem como a gente trabalhar com as crianças dos primeiros níveis” (dados da pesquisa, março, 2014).

A professora não foi clara na sua resposta, uma vez que, não especifica o tipo de formação que já participou. Considerando que ela respondeu que já havia participado, e como a entrevista tem um caráter flexível, insistimos em saber se a formação havia sido específica à disciplina de História ou se no geral, obtendo como resposta que: “No geral, mas acaba sendo interdisciplinar” (dados da pesquisa, março, 2014).

Diante a concepção da entrevistada podemos entender que a mesma demonstra uma confusão no entendimento do que seja formação continuada. Na verdade percebemos que a mesma toma os Parâmetros Curriculares Nacionais como subsídio teórico e não como uma proposta a ser adaptada conforme as necessidades que surgem no processo ensino e aprendizagem.

Embora, existam lacunas gerando dificuldades no que se refere a formação do educador e a sua prática na sala de aula é papel do professor de História:

[...] Ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 2002, p. 57).

Partindo dessa compreensão, ensinar História é antes de tudo oferecer condições ao aluno para que ele participe do processo de construção da História, instigando-o a levantar questões problema a serem refletidas e compreendidas na sala de aula. Para isso, é importante que:

O professor crie situações rotineiras, nas suas aulas, de atitudes questionadoras diante dos acontecimentos e das ações dos sujeitos históricos, possibilitando que sejam interpretados e compreendidos a partir das relações [...] que estabelecem com outros sujeitos e outros lugares, isto é, relações que estabelecem por suas semelhanças, suas diferenças, suas proximidades, suas dependências, suas continuidades (BRASIL, 2001, p. 78).

Entendemos que, faz-se necessário que o educador busque meios diversos para inserir o aluno nas discussões propostas para aula, inclusive utilizando-se de suas falas desinteressadas para gerar uma outra discussão, se for o caso.

Já o professor B ao ser indagado sobre as dificuldades para trabalhar o ensino de história relata:

Muitas dificuldades. O conteúdo especialmente do livro didático, especialmente da zona rural é muito resumido. Você pega por exemplo o livro de História da zona urbana, você vai ver um conteúdo detalhado, três quatro páginas de um assunto só, aí você pega o livro que tem um conteúdo da zona rural aí aquele assunto que é de três quatro páginas, da zona urbana, tem só um parágrafo de conteúdo na zona rural. Então, o material didático é muito limitado. A escola ela limita muito isso. Então, temos que buscar meios para trabalharmos. Então, temos que trazer data show, revista em quadrinhos, filmes. Não existe um material concreto. As vezes a gente vai trabalhar um pouquinho sobre a História do Brasil aí a gente utiliza mapas por que é a única coisa de concreto que a gente tem para eles verem pegarem, como também o globo terrestre (dados da pesquisa, março, 2014).

Percebemos que o livro didático na percepção do educador entrevistado tem sido um fator que limita a abordagem de alguns conteúdos tendo, portanto, um caráter excludente no que tange a realidade de algumas localidades

A professora C não respondeu a questão argumentou não ter entendido. Sendo assim, reformulamos e indagamos se existem dificuldades para trabalhar com o livro didático oferecido, a mesma destacou que:

Nem sempre. Então, isso é uma dificuldade. A gente tem que procurar outras fontes de pesquisa, a internet. Hoje em dia a internet é uma ferramenta muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Sempre tem uma pesquisa, um vídeo, um filme. A gente sempre procura mais além do que o que está restrito no livro. Nem sempre a realidade do livro é a nossa realidade, a gente tem que mudar, adaptar essa história a nossa realidade (dados da pesquisa, março, 2014).

A professora D ao argumentar sobre as dificuldades comenta que:

Eu acho que não só o ensino de História, mais é (pausa) o todo. As dificuldades maiores são os livros didáticos, certo! Que eles, assim, são longe da realidade nossa. A gente precisa “rebolar” para trazer uma

realidade mais próxima e também a atenção do aluno, porque a História é muito teórica, é uma teoria que por mais que você queira dar praticidade a ela, não se consegue. E aí fica um pouco mais difícil, mas dar para ensinar e orientar direitinho (dados da pesquisa, março, 2014).

No tocante as dificuldades percebemos que o livro didático, um recurso que deveria facilitar o trabalho do professor, torna-se em alguns casos, empecilhos e entraves a aprendizagem do aluno. Os livros didáticos oferecidos pelas instituições de ensino são elaborados em contextos totalmente adversos da realidade destes. No entanto, cabe destacar de acordo com Bittencourt (2008, p. 300) que “o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza”.

Nesse sentido, cabe ao professor buscar subsídios necessários para trabalhar com o livro didático, apontando as suas possíveis falhas, como também buscando meios para suprir as lacunas que aparecem nos conteúdos apresentados. Pinsky J e Pinsky C (2007, p. 22) aponta “que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os alunos”.

Difícilmente os livros vão apresentar contextos que condizem com a realidade de todas as escolas públicas, uma vez que na sua grande maioria, os livros são elaborados sobre o prisma de uma ideologia dominante. Porém, é necessário que os educadores façam uma articulação das ideias postas com a realidade em que se encontra o espaço escolar. Para isso são necessárias novas fontes como forma de despertar no aluno o olhar crítico sobre os acontecimentos dos fatos.

Sobre esta ideia Fonseca (2003, p. 55) acrescenta que:

[O processo de ensino aprendizagem de história requer a organização de textos alternativos] [...] O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica acaba formando nos alunos uma concepção autoexcludente da história, e uma concepção de “história como verdade absoluta”, e de livro didático como a fonte de conhecimento inquestionável **(grifos nossos)**.

Partindo dessa compreensão, entende-se que é possível fazer a diferença no ensino mesmo quando os materiais oferecidos apresentam as problemáticas citadas nas falas dos entrevistados acima, haja vista que, vários são os caminhos que favorece um percurso para que ocorra a aprendizagem.

Considerando que ao apontar as dificuldades existentes no trabalho com o ensino de história, os entrevistados também apontaram possíveis métodos para

possibilitar uma aprendizagem mais prazerosa, buscando apoio em outras fontes e outros recursos como forma de inovar as atividades e desenvolver melhor o seu trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos as suas opiniões a respeito desta questão. A professora A destaca que:

Eu começo pela história deles e vou aprofundando de maneira bem espontânea, procurando falar sobre eles, sobre os familiares, comunidade. Vou pegando logo a história deles e vou incorporando na História do Brasil (dados da pesquisa, março, 20014).

O professor B enfatiza que: As aulas ocorrem com a utilização do livro didático, outro material que for necessário, por exemplo, mapas e uso de perguntas, aula oral, escrita, com atividades e pesquisas (dados da pesquisa, março, 2014).

A professora C em seu comentário aponta que utiliza:

Vídeos, data show, filmes, pesquisa na internet, usando o laboratório que a escola tem. A gente sempre leva eles, não só em História mas em português, Matemática e as outras disciplinas (dados da pesquisa, março, 2014).

Já a professora D acrescenta que:

A metodologia é trazer um estudo comparativo, relacionando o passado com presente. Trago também muitos textos e estou tentando trazer vídeos para ver se anima mais as aulas de História (dados da pesquisa, março, 2014).

Considerando a fala da professora D é importante enfatizar que é de suma importância estabelecer essa relação passado/presente como uma forma de possibilitar ao aluno estudos críticos e reflexivos sobre “as mudanças e permanências, diferenças e semelhanças” (BRASIL, 2001).

Conforme foi explicitado nas falas dos entrevistados, é bem notório que existem semelhanças em grande parte dos métodos/estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento de suas aulas de História. Porém, existe uma certa contradição na resposta apresentada pela professora A, uma vez que, quando ela fala sobre as dificuldades para trabalhar o ensino de História, aponta que a maior dificuldade é a falta de interesse dos alunos, pois, esses não sabem nem ao menos comentar sobre a sua própria história de vida. No entanto, ela destaca esse método nas suas aulas. A forma como as informações são pontuadas exibem ausência de preparação para introduzir determinados temas pela professora.

Conforme o pensamento de Machado (1999, apud CIQUEIRA; QUIRINO, 2012, p. 09):

Para tornar as aulas de história um espaço de produção de conhecimento histórico, deve-se proporcionar aos alunos acesso à prática de pesquisa, motivando-os a buscarem informações em diversas fontes (documentos, textos, obras de arte e literárias, objetos do cotidiano, depoimentos orais e escritos, fotografias).

Considerando a concepção do autor em paralelo ao pensamento dos entrevistados, entendemos que, torna-se indispensável um trabalho pautado em diferentes visões de mundo, na busca pela construção do conhecimento histórico na produção significativa da aprendizagem dos educandos, o que implica diversificação de fontes, podendo utilizar-se de recursos como a internet e outros, para obter novos dados como foi apontado por alguns dos entrevistados.

Fonseca (2003, p. 37) ao abordar as fontes destaca que:

Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino aprendizagem outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

Nessa perspectiva, os educadores devem buscar meios para que o ensino desperte no aluno uma visão crítica dos fatos e a percepção de que não existe uma história única e verdadeira e sim que a história continua sendo construída dia após dia a partir das intervenções do sujeito no meio social.

Ainda no entendimento de Fonseca (2003, p.94):

A proposta da metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola etc.

A partir do que pondera o autor, percebemos que é de fundamental importância discorrermos sobre as falas referente a curiosidade dos alunos nas



aulas de história na concepção dos professores investigados. A professora A coloca que: “Bem, é lamentável. A curiosidade deles é lamentável” (dados da pesquisa, março, 2014). Enquanto que o professor B argumenta:

É raro encontrar uma curiosidade dos alunos, principalmente nas aulas de História. Então, a gente tem que buscar uma aula diferente, para fazer com que instiguem eles a uma pergunta, então, dessa forma a gente vai instigando uma curiosidade, mas se depender deles, os alunos, são muito difícil eles terem uma curiosidade. Eles têm curiosidades em outras disciplinas como Ciências, Matemática, mas em História é muito difícil. Então, o nosso papel como educador tem que instigar neles a curiosidade. Por exemplo uma questão de data comemorativa né! Por que? Eu sempre incentivo eles a fazer o porquê. Pois, é a partir daí que vão surgindo as perguntas (dados da pesquisa, março, 2014).

A compreensão que se tem a partir da fala do professor B é que o ensino de história para os alunos ainda tem ocupado uma posição secundária, desvalorizando a compreensão de que este ensino é tão fundamental quanto os das demais disciplinas na formação do indivíduo. É notório que o professor tem conhecimento do seu papel como educador para promover ou instigar a curiosidade dos alunos nas aulas de História, porém, isso ainda não tem acontecido de forma espontânea.

Em relação a essas curiosidades a professora C aponta que:

Sempre surgem curiosidades. A partir do momento que você trabalha os conteúdos de História contando o que realmente aconteceu na história, como por exemplo, o descobrimento do Brasil. Que é uma maneira que as pessoas acham, ah! é o descobrimento do Brasil. O Brasil já foi descoberto, sempre existiu. Isso é um mito porque eles vieram aqui na intenção de explorar. A gente trabalha nessa linha, mostrando a realidade, a partir daí surgem questionamentos (pausa) Ah tia porque isso? Mas não era assim? Ai a partir daí vai surgindo novos questionamentos e eles vão tendo a realidade do que foi que aconteceu naquele período, naquela época (dados da pesquisa, março, 2014).

Na fala apresentada pela professora D sobre a curiosidade dos alunos nas aulas de História, foi apontado que:

A curiosidade maior que eu acho interessante é: (pausa). Eles sempre perguntam: Quem foi que escreveu? Quando a gente fala, por exemplo, quando eu trabalho os povos que habitaram o Brasil né, e que eles chegaram no ano de 1.500. Eu não me detenho também muito a data não, mas para eles se situarem, ai eu falo que aquele ano é muito distante “que nem os avós nem os “bisavós” deles alcançaram e, eles ficam me perguntando e eu acho interessante. Quem foi que escreveu tia? E isso é verdade? (dados da pesquisa, março, 2014).

No tocante a curiosidade dos alunos apontado através das falas dos entrevistados, percebemos que quase não existe curiosidade referente aos fatos. É importante destacar que esses questionamentos ocorrem a partir de ações provocadoras, o questionamento por si só não aguça a curiosidade, é necessário que o educador apresente dados e fatos que permita uma análise crítica levando-os a formação de novas concepções, para que isso ocorra o professor precisa se apropriar de conhecimentos, métodos e técnicas inovadoras e coerentes com as transformações ocorridas na sociedade em diversos setores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que:

O conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. Contudo, não têm sido essas transformações as únicas a afetarem o ensino de História. As escolhas do que e como ensinar, são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Relacionam-se com a série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas especialmente da Psicologia social e cognitiva e com propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar (BRASIL, 1997, p. 26).

A partir do exposto, notamos que o ensino de História tem passado por transformações em decorrência de uma série de artefatos que contribui para essa possível evolução, como por exemplo o ensino da história a partir das perspectivas da “Nova História” ou da “História oral”. Sabemos que as escolas hoje recebem um público bastante diversificado em seu espaço educativo em decorrência da variedade de informações que chegam a cada um, por isso há essa necessidade de trabalhar com propostas que atendam a todos. E isso já pode ser visto a partir do momento em que o professor opta por um trabalho metodológico de forma interdisciplinar que desperta no educando a sua capacidade de pensar de forma crítica o seu eu no mundo.

Partindo desse ponto é importante destacar que:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 1997. p. 26).

Nessa perspectiva, o ensino de história tem como papel, formar o cidadão reflexivo, considerando a atuação do indivíduo em suas relações, pessoal e coletiva.

Nesse contexto, entendemos que os desafios para o trabalho histórico pautam-se também na construção de uma identidade social do estudante, que está baseada no seu passado articulada a história da população brasileira.

Partindo dessa premissa perguntamos aos entrevistados se a História pode contribuir na formação dos sujeitos de forma que lhes possibilitem sentir-se parte da construção desta. A esse questionamento a professora A responde: “Com certeza é muito importante. A gente tem que começar com a história deles” (dados da pesquisa, março, 2014).

O professor B destaca que:

Sim. Com certeza. Para isso é necessário entender o conceito de História na sua plenitude, por que quando eles conseguem entender esse conceito e eles entenderem que estão inseridos na temporalidade, no espaço, então eles podem entrar como sujeitos. Antigamente a História era vinculada com a Geografia, hoje é separada, então, já ajuda bastante nesse sentido. Então quando eles conseguem colocar na cabecinha deles que eles fazem parte da história, que são sujeitos da história, eles podem fazer sua própria história, e entender a história local, social e temporal ai sim dar para eles entenderem que somos sujeitos críticos da sociedade na qual vivemos (DADOS DA PESQUISA, MARÇO, 2014).

Concomitante com a ideia do professor, os estudos históricos devem envolver alguns aspectos fundamentais, dentre eles destaca-se, a relação do indivíduo entre o particular e o geral, a sua ação e o seu papel no processo de construção histórica. De acordo com a professora C a história pode sim contribuir na formação da criança, considerando que essa pode modificar alguns aspectos da história em seu meio a partir da relação que se faz com acontecimentos passados, tornando-se dessa forma um sujeito ativo que participa na e da construção dos fatos históricos e sociais. Essa ideia é apresentada na sua fala:

Eu acredito que sim, que a partir da nossa história, da história da nossa comunidade, da nossa família, do nosso bairro, eu acho que sim. Uma história que foi um fracasso ela pode sim ser um sucesso, a partir daí o indivíduo ele pode mudar. Eu creio que sim, a História pode sim modificar, fazer parte da construção dessa história pessoal de cada um (dados da pesquisa março, 2014).

A professora D também afirma sim, que a história pode contribuir na formação do sujeito que interfere e age. Na sua resposta, ela acrescenta ainda que não só a disciplina de História como também as outras podem contribuir na formação da criança. Podemos compreender sua visão através da seguinte fala:

Com certeza. Não só o ensino de História mas como todas as outras disciplinas precisa que a gente contemple isso, que eles se sintam parte da história, parte do meio, sintam-se valorizados porque só assim a gente pode ter uma sociedade melhor, com pessoas conscientes que saibam lutar pelos seus direitos porque se não for assim a gente estar perdido. Então a escola tem essa função. E eu acho que é uma das principais funções, mostrar que o seu aluno tem valor, tanto para ele como para o outro (dados da pesquisa, março, 2014).

Partindo da compreensão das ideias apresentados acima podemos ir ao encontro do pensamento de Pinsky J e Pinsky C (2007) quando afirma que cada estudante precisa se perceber como sujeito histórico, mas isso só acontece a partir do momento em que ele se dá conta dos esforços e lutas que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual se encontramos hoje.

Trabalhar a História na perspectiva de formar os educandos com um entendimento de que eles são sujeitos históricos, implica segundo Bezerra (2007, p. 46):

Não atribuir o desenrolar do processo como sendo ação da vontade de instituições, como o estado, os países, a escola etc., ou resultante do jogo de categorias de análises (ou conceitos), como sistemas, capitalismo, socialismo etc. perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais, no tempo.

Partindo do entendimento que os educandos precisam apreender a sua importância como sujeitos históricos, cabe destacar que antes de tudo esse aluno deve entender a sua realidade próxima para assim compreender o que acontece no mundo e as influências que colaboram para a construção da história.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a escolha dos conteúdos a serem estudados deve partir das problemáticas locais onde os alunos e as escolas estão inseridas, considerando que essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais (BRASIL, 1997).

### 3.2 Estudar o lugar para compreender o mundo: história local uma nova abordagem no ensino de História

Ao discutir o ensino de história percebemos a necessidade de introduzir questões pautadas na vida e na realidade social dos educandos como indispensáveis a sua formação cidadã. Como bem destaca os PCN os conteúdos devem ser estudados partindo da realidade em que os educandos estão inseridos

para a partir daí haver o entendimento de que essa realidade está inserida em contextos mais abrangentes. Assim, o ensino da história local ganha visibilidade e importância, considerando que o sujeito pode refletir sua história, estudar o lugar para compreender o mundo.

É importante destacar que “a denominada história local é entendida como história do bairro ou da cidade/município/estado, sem estar necessariamente relacionada a história regional” (BITTENCOURT, 1998, p. 150).

Com isso perguntamos aos entrevistados se o estudo da história local está contemplado nos conteúdos que compõem a disciplina de História, obtendo como maioria das respostas, sim. Destacamos abaixo algumas falas dos entrevistados referente ao estudo do local em suas aulas de História. A Professora A responde: “Estão contemplados. Eu começo pela história dentro da realidade deles” (dados da pesquisa, março, 2014).

O Professor B enfatiza que não, justificando a sua resposta da seguinte forma:

Até o momento não. Mas nos próximos bimestres eu vou começar a colocar a história local como também a História da Paraíba que não tem, nos livros didáticos não tem a história da Paraíba, então temos que fazer uma pesquisa extra. Então, como nós temos três dias de aulas de História, então, dois dias teremos História geral ou História do Brasil e no caso do outro dia que tem uma aula de História, vamos colocar História da Paraíba e história local. Muito embora, não tenha uma história ainda desse local. Alguém escreveu alguma coisa, mas sempre tem alguém que fala que não foi exatamente isso que aconteceu, assim não se tem ainda uma fonte, algo verídico. Então, eu não posso passar para os meus alunos algo que não é certo. Eu tenho que pesquisar realmente como as coisas aconteceram para assim poder trabalhar com eles. Então, por enquanto não vamos trabalhar com a história local (dados da pesquisa, março, 2014).

Já a Professora C relatou o seguinte:

É a gente sempre trabalha com o município de Cajazeiras, já que a escola faz parte da cidade de Cajazeiras. Porque aqui na comunidade, na verdade não tem uma história registrada, catalogada, trabalha mais no boca a boca, fulano conta uma história assim, (pausa) começou pela pessoa tal. Então, a gente trabalha a história do município, como foi fundada, sempre é assim. Porque a nossa é assim, não tem (pausa) quem sabe um dia não vem um historiador que vem fazer a nossa história aqui. Seria muito bom (dados da pesquisa, março, 2014).

E a Professora D responde sim, argumentando como ocorre esse trabalho:

Ah sim, contemplo. Como é que eu faço? Tem um período, um bimestre, que eu converso com eles, tento resgatar a história da família e elaborar com eles, questionários, sabendo como é a família e peço que eles façam entrevistas com as pessoas idosas da família, ou um avô, avó, tios e depois a gente reúne os dados e fazemos análises, estudos, e, nesse questionário eu sempre contemplo a origem da família, das comunidades porque são

alunos de várias comunidades e assim resgatamos a história deles e do local onde eles vivem. Também peço que eles perguntem a avó como era antigamente o namoro, as festas, como eram celebradas as missas, para eles perceberem as diferenças e fazerem a comparação com o hoje (dados da pesquisa, março, 2014).

Ainda em relação a esse trabalho com a história local, foi perguntado a esta professora se ela já havia levado os alunos para um ambiente fora da sala de aula para fazerem uma visita a um ponto histórico da cidade ou da própria comunidade onde moram, se existir. A isso a professora destaca:

Com essa turma não. Já fiz com outra turma. Com essa turma ainda não tive “tempo” de fazer porque a gente está preparando uma visita aos quilombolas, mas esse projeto não contempla a minha turma, somente as turmas do 6º ao 9º ano. No entanto, estou lutando para que a minha turma possa ir também. Até porque foi uma ideia, que eu que dei anteriormente, mas daí não sei como vai ficar porque depende de uma série de fatores externos como ônibus e outros. O ano passado a gente teve a oportunidade de leva-los para conhecer todos os pontos históricos de Cajazeiras. Foi maravilhoso. Estou esperando chegar também a data em agosto para trabalhar o projeto do dia da cidade para que eu possa trabalhar da mesma forma (dados da pesquisa, março, 2014).

Dessa forma é notório o entendimento que, o ensino de História hoje, busca ultrapassar os limites da sala de aula, desenvolvendo no aluno as habilidades e competências que possibilitem uma compreensão da história que o cerca. Contudo, percebemos contradições no dizer e no fazer, ora participantes da entrevista destacam um ensino inovador com novas metodologias, ora destacam em suas falas ações que denotam um ensino tradicional a exemplo da história local que só é trabalhada em datas cívicas (emancipação política da cidade). Entendemos que a educação patrimonial histórica e o estudo da história local devem ser contínua, sendo necessária ser iniciada nos primeiros anos do Ensino fundamental, despertando no aluno aprendiz o interesse em estudar os aspectos históricos que compõe sua história como cidadão.

É importante destacar que na segunda metade de 1990:

A História Local começou a ser utilizada como uma das temáticas do conteúdo de todas as séries iniciais e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica. O objetivo era que esta perspectiva pudesse contribuir para a construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo sócio-cultural. A História Local foi utilizada também como recurso pedagógico que possibilitasse que o estudante adquirisse uma visão crítica sobre o mundo de que faz parte. Podemos concluir então que essas diretrizes tratam a História Local tanto como conteúdo (nas séries iniciais), quanto como recurso didático (em todas as séries) (ALBERGARIA; SANTIAGO, [ca. 2000], p. 03).

Diante disso compreende-se que estudar História adotando a história local tanto como conteúdo e também como metodologia é estar possibilitando ao aluno um entendimento mais significativo do mundo que o cerca, pois, este pode perceber o espaço em que está inserido com um olhar crítico aos acontecimentos.

Nesse sentido, a abordagem e a construção do conhecimento histórico devem se aproximar dos interesses dos alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa, propiciando a inserção do aluno na comunidade que ele faz parte, percebendo e entendendo dessa forma sua própria história.

A essa discussão pode-se acrescentar que:

O trabalho com a História Local no ensino pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades fazendo com que o “subúrbio”, deixe de ser pensado apenas como lugar de reprodução e de repetição e comece a ser analisado como lugar de produção histórica (GONÇALVES, 2007 apud ALBERGARIA; SANTIAGO, [ca.2000], p.04, 05).

Partindo desse ponto, este trabalho facilita o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que contribui para que professores e alunos busquem problemáticas de investigação. Como estratégia de aprendizagem Schmidt (2007, p. 190), acrescenta que: “O trabalho com a História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento”. Ou seja, a perspectiva é inserir o aluno na comunidade da qual ele faz parte, ajudando-o a produzir e identificar sua própria história, possibilitando-o a compreensão de como se desenvolve a sua história em relação a história do outro e a relação dessas com os elementos existentes, podendo ser próximo ou distante, pessoais entre outros.

Trabalhar com a História Local é entender que é de fundamental importância a aprendizagem de História nos Anos Iniciais, uma vez que estabelecendo uma relação entre o local e global, consiste na possibilidade do aluno se perceber e se posicionar como sujeito dentro dos processos sociais.

Nessa ótica, Barros (2013, p. 49) aponta que:

Com a abordagem da História Local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito.

Considerando a fala do autor entende-se que o ensino de história Local é de grande relevância, pois possibilita a compreensão do aluno no que se refere ao passado e presente, dando significado as localidades e aos habitantes que fizeram e fazem parte do processo histórico, considerando e respeitando a multiplicidade de culturas existentes e de saberes individuais e coletivos.

Portanto, estudar a história Local é também um resgate da autoestima do povo, uma vez que revelar o passado histórico dá um novo sentido à questão de pertencimento local, possibilitando a identificação de passado e presente nos vários espaços de convivência e inserindo o aluno em contextos mais amplos. Nesse sentido, o ensino de história local apresenta-se como um ponto de partida para o início da aprendizagem histórica, uma vez que possibilita ao educando como também ao educador e a sociedade como parte integrante nesse processo, o trabalho a partir da realidade mais próxima com o meio em que vive, despertando uma reflexão crítica acerca da realidade social, sobretudo no processo de construção das identidades dos sujeitos.

No entanto, Schmidt (2007, p. 190) destaca a importância de observar que:

Uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação. Ademais, ao se propor o ensino de História Local como indicativo na construção da consciência histórica, não se pode esquecer de que, no processo de globalização que se vive, é absolutamente indispensável que a formação da consciência histórica tenha marcos de referência relacionais e identitários, os quais devem ser conhecidos e situados em relação às identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais.

Pode-se perceber então, que o desafio é não cair no erro de estudar o local sem que haja uma relação com o global. Porém, deve-se ter o entendimento que a abordagem dos fatos históricos deve ser estudada/analísado a partir do lugar em que o aluno está inserido, para a partir daí poder haver uma compreensão do mundo. Esse trabalho pode ser muito bem desenvolvido nas aulas de história. Contudo, é importante destacar que para isso o educador necessita de formação contínua para não cair no erro de isolar os acontecimentos tornando-os dissociados de outras realidades.

3.3 Saberes docentes: Formação continuada e novas possibilidades do fazer histórico.



As expectativas de mudanças no sistema de ensino como bem sabemos estão concentradas, especialmente, no professor e na sua formação. Segundo Fonseca (2003, p. 72):

No Brasil, a formação do professor aparece tanto como “bode expiatório”, uma das principais causas do fracasso educacional brasileiro, tanto como “panaceia”, fórmula milagrosa capaz de mudar as práticas em nossas escolas, melhorar a qualidade do ensino.

Ainda no pensamento da autora, considerando que grande parte dos cursos de licenciatura não prepara o professor para o exercício da produção do conhecimento, seria o caso da formação contínua investir de forma efetiva, na formação do professor-pesquisador (FONSECA, 2003). Dessa forma, estaria oferecendo a este, suporte para desenvolver um trabalho também de pesquisa com seus alunos, despertando neles a necessidade de buscar além do que lhe foi oferecido.

Segundo a autora:

Os projetos de formação continuada de professores de história devem considerar o historiador-educador ou o professor de história como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desses conhecimentos nos limites da instituição escolar (FONSECA, 2003, p. 76)

Partindo dessa perspectiva, buscamos compreender o processo de formação dos educadores entrevistados sobre sua participação em cursos de formação continuada que ofereçam subsídios para trabalhar com a disciplina de História. Assim, iniciamos com o Professor B que relata:

Já. Já participei de vários cursos de História, formações extras. Mas assim não diretamente ao Ensino Fundamental I, mais para o Fundamental II. Mas eu busco sempre me aperfeiçoar, me atualizar. Sempre procuro participar de minicursos relacionados quando tem na UFCG, para me aperfeiçoar e passar novos conhecimentos para meus alunos (dados da pesquisa, março, 2014).

Considerando o fato do professor entrevistado destacar que as formações não estão direcionadas ao Ensino Fundamental I, foi perguntado se mesmo com as formações baseadas no Fundamental II, isso lhe deu algum suporte para trabalhar com o Fundamental I.

Nem tanto, alguma coisa aproveita, mais geralmente é muito complicado se encontrar alguma formação de História para o Fundamental I, geralmente são cursos mais elevados direcionados mais ao Fundamental II do 6º ao 9º ano. Então, eu sinto dificuldades nesse sentido de encontrar cursos, minicursos que tenham práticas para o Fundamental I e principalmente formações. Por exemplo, o que a prefeitura disponibiliza de cursos de formação é mais para a educação inclusiva. Inclusive participei de uma. Então, o curso de História é muito limitado nesse sentido. Você encontra muitos cursos para trabalhar com a área de Pedagogia, Matemática, inclusive o próprio governo incentiva muito com as provas que eles mandam para as escolas. Mas com a História não tem nenhum incentivo (dados da pesquisa, março, 2014).

Como foi destacado pelo professor que existe dificuldades no sentido de encontrar cursos de formação na área de História, foi perguntado ainda, se pelo fato dele sentir que não tem um apoio externo, (que no caso seria os cursos de formação continuada para lhe dar suporte) isso dificulta a sua atuação na sala de aula.

Dificulta mais ainda, porque quando você termina o curso superior, seja ele de História, Matemática é mais direcionado ao Ensino Fundamental II, então deixa muito a desejar. O que me ajuda muito é o meu outro curso, o Normal Superior que acaba complementando o curso de História e vice versa (dados da pesquisa, março, 2014).

No tocante a participação em formação continuada que oferecesse subsídios para o trabalho com a disciplina de História, a Professora C aponta que: “Não. Sempre no geral, mas especificamente História não” (dados da pesquisa, março, 2014). Ainda nesse sentido, foi perguntado a entrevistada se pelo fato dela nunca ter participado de uma formação especificadamente para o ensino de História, isso poderia atrapalhar, dificultar o seu trabalho ou não, obtendo a seguinte resposta:

Não. A partir do momento que eu vejo a dificuldade eu vou procurar superar essa dificuldade. Como? Pesquisando, eu mesma vou pesquisar, vou atrás do que pode ser trabalhado. Dificuldade sempre vai existir em qualquer uma disciplina, mas a partir do momento que você quer você faz. Eu acho que o trabalho do professor é esse, fazer a diferença, buscar, ir atrás (dados da pesquisa, março, 2014).

Já a Professora D coloca que:

Infelizmente não. A formação continuada da gente é algo que deixa muito a desejar, porque assim, especificamente História ou uma disciplina específica não tem. Mas a gente faz uma formação. Agora estou fazendo uma de educação especial, pois, era a única que se encaixava no horário que eu tenho disponível. Pois, eu trabalho os três turnos (dados da pesquisa, março, 2014).

Compreendemos nas falas dos entrevistados que, é bastante escasso a oferta de formação continuada na área de História, que ofereça subsídios para o trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive minicursos.

É sabido que, embora as instituições de cursos superiores trabalhem em perspectivas crítica-reflexivas nas propostas curriculares dos cursos oferecidos, ao término do curso os graduados ainda percebem que houve uma deficiência na sua formação do ponto de vista metodológico, ficando a par de cursos adicionais para tentar suprir as lacunas que surgem em sua prática em sala de aula. E, o pior é que conforme foi apontado pelos entrevistados muitas vezes os órgãos responsáveis por oferecer cursos de formação continuada deixam a oferta muito limitada, não oferecendo subsídios necessários aos educadores para que esses possam melhorar a sua atuação, como também não ofertam cursos direcionados a uma área específica. Compreendemos então, que no tocante a formação continuada os entrevistados apontam como sendo um fator que deixa a desejar, contribuindo dessa forma para que o trabalho em sala de aula torne-se em parte limitado.

Cabe enfatizar que a formação continuada pode contribuir significativamente para um melhor desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, de forma que possibilita a reflexão sobre a sua prática docente. Conforme o pensamento de Libâneo, 2004:

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrenta-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004 apud GÓES, 2008, p. 09).

Assim é de fundamental importância que o professor busque formação contínua como uma forma de estar buscando meios para aperfeiçoar sua prática dia após dia implementando novas técnicas e metodologias que atendam as demandas da sociedade atual, e, além disso estaria redimensionando seu conhecimento, o que levaria a reflexão constante de sua prática.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História durante muito tempo foi um instrumento de legitimação de poderes, que tinha como principais elementos a formação moral, cívica e política tanto de crianças e jovens quanto de adultos. Embora, muitas transformações tenham ocorrido, ainda podemos perceber a presença de modelos arcaicos nas práticas do ensino de história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso ainda tem ocorrido seja na maneira de ensinar dos professores, seja nos livros didáticos que vislumbram uma forte presença de conteúdos reducionistas, seja comparando uma realidade com outra, como foi apontado em momentos de nossa pesquisa.

Hoje buscamos a valorização de um ensino de História que resgate os valores humanos, o sentimento de pertença, a sua capacidade de ser e agir sobre os acontecimentos, propiciando ao sujeito a interpretação e análise crítica e o se auto reconhecer como um sujeito participante no processo de construção da história que se “refaz” a cada dia.

Não poderíamos deixar de trazer essa intensa fala dos autores quando nos faz refletir que:

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (PINSKY J; PINSKY C, 2007, p. 19).

Faz-se necessário que o ensino de história promova uma reflexão crítica, no intuito de formar indivíduos que se reconheçam como atuantes na história e entendam que essa é resultado da ação de diferentes grupos que lutaram e lutam, interferindo na busca por melhores mudanças. Compreendemos a necessidade de uma formação histórica que possa contribuir para uma conduta humana, que tenha a capacidade de agir e transformar a realidade em que vive, atribuindo novos significados. Deve-se pensar em um ensino discursivo em que o aluno é ativo no processo de construção do conhecimento, capaz de compreender o presente através do passado e sentir-se sujeito capaz de transformar sua realidade. Nesse sentido, o ensino de História antes de tudo deve investir na autonomia do educando.

Refletir esse ensino é enveredar por diversos desafios. Podemos destacar como um desses, a busca pela legitimação reflexiva acerca de um conhecimento no

âmbito escolar que tem sido desvalorizado, reduzido e muitas vezes excluídos para ser ocupado por outras áreas de conhecimento. Isso ficou bastante claro nas observações feitas durante a pesquisa de campo em que houve casos que foi necessário organizar um dia para que se pudesse fazer a observação da aula de História, já que a escola obedece o Programa Primeiros Saberes da Infância estabelecido pela Secretaria de Educação que é definido pelo Governo do Estado, pouco se detendo a disciplina de História. Como bem a professora destacou, “essa disciplina é estudada de forma interdisciplinar, não tem um horário organizado para essa aula”.

Partindo desse ponto, entendemos que, embora, muito se tenha conquistado ainda há um “mal estar” em relação ao ensino de história, que está atrelado a diferentes fatores e precisa urgentemente ser repensado. O trabalho com a história deve ser significativo tanto quanto o trabalho com as demais áreas do conhecimento.

Concordando com o pensamento de Menezes e Silva (2007, p. 226), destacamos 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 quem pertence.

Mesmo diante de tantos desafios no sistema, percebemos que é de fundamental importância que se trabalhe na perspectiva de instigar o aluno a ler o mundo com outra visão. E, isso deve acontecer partindo da sala de aula que é um lugar de investigação, reflexão e produção do conhecimento.

Assim, as análises apontam para a necessidade de maior reflexão por parte do educador para que este possa levar a sua prática a um novo direcionamento em que sua ação refletida torna-se uma prática mais atraente e menos enfadonha com ganhos mútuos. Dessa forma, cabe aos órgãos governamentais a oferta de cursos de formação continuada em áreas específicas, em particular a História, oferecendo condições aos educadores de melhor dirigir o seu trabalho historiográfico em sala de aula.

Constatamos durante a pesquisa que ainda existem dificuldades/desafios na abordagem de algumas temáticas nas aulas de história, uma vez que não existe uma formação específica que ofereça maiores possibilidades ao professor para uma melhor compreensão do assunto, de forma que lhe der suporte necessários para essa discussão.

E enfim, não poderia deixar de destacar o quão prazeroso foi investigar essa temática que inicialmente nos parecia impossível, foi um desafio, considerando que no nosso curso de Pedagogia as pesquisas não priorizam temas voltados a História e a Geografia no Ensino Fundamental, sendo o estudo desta temática pioneiro. Entendemos que a partir dele novas possibilidades, novos interesses e novos olhares serão dados. Embora tenha sido desafiante, foi um trabalho significativo, pois, nos possibilitou uma aproximação maior com a historiografia e, conseqüentemente uma visão heterogênea de suas especificidades. O trabalho tomou como referência a opinião dos educadores, no entanto, ressaltamos que para pesquisas futuras será importante coletar também a opinião dos alunos no tocante a importância dessa disciplina para sua formação como sujeitos crítico-reflexivos.

## REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Aline Aparecida; SANTIAGO, Felipe José Flausino. **Construindo as identidades locais: a experiência do Ped-ufop no ensino de história** [ca. 2000]. Disponível em: <[www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/edu16.pdf](http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/edu16.pdf)> Acesso em: 20 de julho de 2013.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de história, memória e história local. **Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**. N.º 8 – Fev./Mar. – 2013.

BELO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História Conteúdos e Conceitos Básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria. Propostas curriculares de História: Continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas brasileiras**. Campinas: SP: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_. org. Livros didáticos entre textos e imagens. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]**. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.45 p. – (Série legislação; n. 102).

BRASIL, Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais História e Geografia**. MEC/SEF Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais História** MEC/SEF Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais História e Geografia**. MEC/SEF Brasília: 2001.

CAIMI, Flávia Heloísa. **Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 15 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

CIQUEIRA, Fernanda Araújo Roque; QUIRINO, Ana Cristina da Silva. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: Metodologias e práticas pedagógicas.** Campina Grande: Realize editora, 2012. Disponível em: <[www.editorarealize.com.br/.../2cb6b10338a7fc4117a80da24b582060.p](http://www.editorarealize.com.br/.../2cb6b10338a7fc4117a80da24b582060.p)>. Acesso em: 02 de julho de 2014.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & Ensino de História.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História.** 10. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 7. ed. ver. São Paulo: Centauro, 2005.

GOÉS, Hervaldira Barreto de Oliveira. **Formação continuada: Um desafio para o professor do Ensino Básico.** Nova Iguaçu, Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <[www.gd.g12.br/eegd/2008/formacao continuada](http://www.gd.g12.br/eegd/2008/formacao%20continuada)>. Acesso em: 11 de Julho de 2014.

GONÇALVES, Irlén Antônio; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. História das Culturas e das práticas escolares: Perspectivas e desafios teórico metodológico. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza (org). **A Cultura escolar em Debate: Questões Conceituais, metodológicas e Desafios para a Pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e História da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula.** 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História Online** version ISSN 1806-9347. Vol. 30 nº. 60. São Paulo, 2010.

MARCELINO, Mariane Amboni. A ditadura militar brasileira e suas Implicações no ensino de história. **Revista de Iniciação Científica**, vol. 4, Nº 1. 2006.

MENEZES, Leila Medeiros; SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando História nas séries iniciais: Alfabetizando o olhar. In. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios.** RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4](http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4)> Acesso em: 26 de julho de 2014.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração.** São Paulo: vº1, nº3, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; ALONSO, Myrtes. Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática Pedagógica. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes. **O trabalho Docente.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 25. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **A História e os Estudos Sociais: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em: <[www.snh2011.anpuh.org/.../1300872125\\_ARQUIVO\\_artigo\\_ANPUH\\_2](http://www.snh2011.anpuh.org/.../1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2)>. Acesso em 15 de agosto de 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, Faperrj, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SIQUEIRA, Bárbara Bezerra; SOUZA, Juliana Rodrigues. **As transformações na historiografia e no ensino de história a partir do século XX.** São Paulo, Junho, 2003. Disponível em: <[www.anpuhpb.org/.../ST%2003%20-%20Bárbara%20B.%20Siqueira%2](http://www.anpuhpb.org/.../ST%2003%20-%20Bárbara%20B.%20Siqueira%2)>. Acesso em: 17 de julho de 2014.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O Ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos – Uma releitura. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 92, 2009.

# APÊNDICE

## Apêndice A: Roteiro de entrevista aplicada com professores



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho no Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_

1. Com que frequência a disciplina de História é abordada em sala de aula?
2. Qual a maior curiosidade dos alunos nas aulas de História?
3. Você considera importante o ensino de História na formação da criança?
4. Que dificuldades você apontaria para trabalhar o ensino de História?
5. Que metodologias/estratégias utiliza para trabalhar o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
6. O estudo da história local está contemplado nos conteúdos que compõem a disciplina de história?
7. Na sua concepção a História pode contribuir na formação dos sujeitos de forma que lhes possibilitem sentir-se parte da construção desta?
8. Já participou de formação continuada que oferecesse subsídios para o trabalho com a disciplina de História?
9. Qual o significado e as contribuições que o ensino de História podem apresentar para o processo de ensino-aprendizagem e formação cidadã?

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e esclarecido



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ORIENTADORA: EDINAURA ALMEIDA DE ARAÚJO

ORIENTANDA: ROSÉLIA MARIA DE ANDRADE

### ***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

Prezados professores:

Estou realizando a pesquisa de campo do projeto monográfico intitulado “O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desconstruindo conceitos e refletindo a prática”. O objetivo da temática é: Analisar o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, solicito a sua colaboração na pesquisa concedendo-me a permissão de poder entrevista-lo na pesquisa acima mencionada com a autorização de gravar e utilizar trechos de suas falas relativas às respostas às questões do formulário de entrevistas em anexo.

Esta pesquisa não lhe trará custos ou riscos e todas as informações serão mantidas no mais absoluto sigilo, quanto ao anonimato e confidencialidade de seus participantes/respondentes. Outrossim, informo que antes de finalizada a entrevista você pode se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejar. Assim como, o entrevistado, escolherá um pseudônimo para ser resguardado em suas informações prestadas/vinculadas no texto da monografia.

Concomitantemente, informo que uma vez prestada à colaboração na participação a esta entrevista, suas considerações serão tratadas de modo autêntico em relação a seus esclarecimentos na produção da monografia acima mencionada.

Desde já conto com a sua colaboração e agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Cajazeiras/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Santa-Helena/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Fone do entrevistado (a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_