

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Elaine Costa Aguiar

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS:

**Concepções e práticas de ensino de História de professoras de uma Escola Municipal de
Contagem**

Belo Horizonte

2021

Elaine Costa Aguiar

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS:

Concepções e práticas de ensino de História de professoras de uma Escola Municipal de Contagem

Dissertação apresentada ao PROMESTRE – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Giavara

Belo Horizonte

2021

A282o
T

Aguiar, Elaine Costa, 1981-

Um olhar para a História nos anos iniciais [manuscrito] : concepções e práticas de ensino de História de professoras de uma escola municipal de Contagem / Elaine Costa Aguiar. - Belo Horizonte, 2021.

178 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Pablo Luiz de Oliveira Lima.

Coorientadora: Ana Paula Giavara.

Bibliografia: f. 120-125.

Anexos: f. 175-178.

Apêndices: f. 126-174.

1. Educação -- Teses. 2. História -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 3. Professores de História -- Prática de ensino -- Teses. 4. Ensino fundamental -- Teses. 5. Contagem (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-. III. Giavara, Ana Paula, 1985-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 907

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ELAINE COSTA AGUIAR

Realizou-se no dia 13 de dezembro de 2021, às 14:00 horas, por Videoconferência, a 305ª defesa de dissertação, intitulada *Um olhar para o ensino de história nos anos iniciais*, apresentada por ELAINE COSTA AGUIAR, número de registro 2019653324, graduada no curso de HISTORIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima - Orientador (UFMG), Profa. Ana Paula Giavara (UFMG), Profa. Cláudia Starling Bosco (UFMG), Profa. Juliana Miranda Filgueiras (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

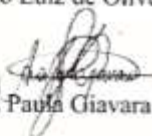
- Aprovada
- Reprovada
- Aprovada com indicações de correções

A Banca sugeriu e o candidato aceitou a mudança do título da dissertação para: _____

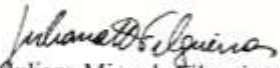
Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2021.


Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima (Doutor)


Profa. Ana Paula Giavara (Doutora)


Profa. Cláudia Starling Bosco (Doutora)


Profa. Juliana Miranda Filgueiras (Doutora)

À minha mãe, Elisa, e ao meu pai, Mário
somente por meio da coragem de vocês a minha
vida se tornou possível.

Agradecimentos

Desde que concluí a minha Licenciatura em História, em 2004, sonho com o curso de Mestrado, embora ele sempre tenha me parecido algo distante. Hoje, dezessete anos depois, eu sei que eu ainda tinha todo um percurso a concluir até elaborar melhor o meu objeto de pesquisa e estar minimamente preparada, intelectual e emocionalmente, para o trajeto que eu iria percorrer a partir de 2019. Voltar à UFMG e à Faculdade de Educação após tantos anos de formada foi, sem dúvida, uma das melhores aventuras da minha vida, embora alguns desafios tenham aparecido no decorrer do trajeto.

Por isso, tenho muito e muitas pessoas a agradecer. Começo emanando minha gratidão ao universo e a esta força mágica que arruma a vida e cada coisa no seu devido tempo e lugar, mesmo que a gente não compreenda nada do que está acontecendo. No fim, tudo acontece como tem que ser e é perfeito assim! Em seguida, minha eterna gratidão à minha mãe, Elisa. Uma mulher guerreira, corajosa, meu apoio constante, me trouxe ao mundo, me nutriu e me acompanhou durante toda a minha vida escolar, dando tudo de si para que eu pudesse ter uma escolaridade mais ampliada do que a de outras pessoas da família. Esta vitória também é sua, minha mãe, pois com a sua ajuda eu fui a primeira da família a ingressar em um curso superior e no mestrado. Minha gratidão ao meu pai, Mário, esta pessoa que me apresentou ao mundo, está sempre me abençoando e vibrando com minhas conquistas. Mãe e Pai, o amor e a confiança de vocês foram fundamentais durante este processo.

Meu agradecimento a minha irmã, Gislane, minha companheira fiel, com você aprendo todos os dias, obrigada por seguir comigo nesta jornada, sendo meu ombro amigo e os ouvidos quando precisei desabafar. Você é e sempre foi essencial! Agradeço às pessoas da minha família: meus avós (Júlio, Mercês, Faustino e Raimunda), mesmo os que estão ausentes deste plano continuam emanando uma energia de luz para minha vida; e minhas tias, tios, primas e primos. Um agradecimento especial à minha tia Vânia, por me ajudar nos trabalhos de escola até quando pode e continuar vibrando com minhas conquistas ao longo da vida. A melhor madrinha que eu poderia ter, gratidão por estar sempre comigo. Obrigada ao meu afilhado amado, Briam, e a minha afilhada poderosa, Sabrina, pelo carinho e amor que recebo sempre de vocês e ao meu primo Vitor que estará sempre no meu coração. Obrigada Zezinho e Meire, o melhor padrasto e a melhor madrastra que alguém poderia ter, obrigada pela torcida de vocês e por estarem do lado dos amores da minha vida.

Agradeço às pessoas queridas que conheci na Rede Municipal de Contagem e, em um momento especial, na Secretaria de Educação, os quais foram importantes para o meu ingresso

no PROMESTRE ao incentivarem, ajudarem no projeto e contribuírem para o meu conhecimento: Gustavo, Ohana, Denise, Soraya, Daniel, Washington, Nádia e Flávio, amigo de várias jornadas.

Agradeço ainda às pessoas maravilhosas que conheci no PROMESTRE e representaram o início de um novo ciclo de amizades na minha vida e um apoio considerável ao longo desta trajetória, incentivando, compartilhando saberes e torcendo por mim: Daniel, João Paulo, Thales, Vitória, Izabela, Helô, Daniella, Vera, Mariza, Maria Carolina, Mêrces, Gisele, Gilmara e Gilson (turma 2019) e Ricardo e Flávia (turma 2020). Estar com vocês fez deste mestrado um evento de aconchego, carinho e certeza de ser apoiada e cuidada nos momentos de necessidade ou de muitos risos e conhecimentos na maior parte do tempo.

Agradeço também às professoras e aos professores do PROMESTRE pela dedicação que colocam no trabalho. Aprendi muito com vocês ao longo desta trajetória. Agradeço, especialmente, ao meu orientador, Pablo Luiz de Oliveira Lima, que foi sempre muito generoso com as palavras, confiando no meu trabalho e respeitando minha trajetória como professora da Educação Básica e meus interesses em relação à pesquisa. Agradeço igualmente à minha coorientadora, Ana Paula Giavara, por ter complementado de forma tão cuidadosa o trabalho do Pablo, sempre com muita dedicação e disponibilidade para as minhas demandas. Não tenho palavras para agradecer a generosidade de vocês dois. Vocês foram uma dupla perfeita!

Agradeço ao professor Heli Sabino de Oliveira, que fez o parecer para o COEP, e desde então contribuiu de maneira significativa para a pesquisa, inclusive como membro da banca de qualificação. Agradeço também a professora Nayara Silva de Carie que também esteve na qualificação e deu contribuições valiosas para o melhor desenvolvimento da pesquisa e das análises. Agradeço às duas professoras que fizeram parte da banca final. Professora Cláudia Starling Bosco, a quem eu já admirava pelo profundo conhecimento na área de didática e pela simplicidade com a qual se relaciona conosco, estudantes. Passei a admirá-la ainda mais após a banca final com as diversas contribuições que deu para este trabalho, sempre com muita amorosidade e pertinência. E também a professora Juliana Miranda Filgueiras, por ter colocado seus conhecimentos e experiência a serviço deste trabalho, suas colocações, igualmente muito pertinentes e expressas de forma muito generosa, foram essenciais. Na medida do possível, acolhi todas as contribuições de vocês e as agradeço imensamente por ajudarem a melhorar a escrita desta dissertação.

Agradeço o professor Glaucinei, a estudante Ana Carolina e o estudante Thales, do curso de Design da UFMG pelo projeto gráfico desenvolvido para o recurso pedagógico que faz parte

desta pesquisa. A parceria com você foi essencial para deixar o *ebook* mais profissional e mais de acordo com a grandeza do PROMESTRE, sem contar que ficou muito lindo!

Agradeço ainda aos amigos e às pessoas queridas do meu coração que estiveram presentes ao longo deste percurso e com os quais eu pude contar em alguns momentos de dificuldade, algumas eu já citei, mas faço questão de mencionar novamente: Gislane Aguiar, Celi Andrade, Denise Betônico, Vander Barbosa, João Paulo Nanô, Heloisa Modesto, Flávio Martins, Vitória Silva, Thales Santos, Ricardo de Paula, Flávia Chaves. Vocês fazem toda diferença na minha vida.

Agradeço às cinco professoras que aceitaram participar do estudo de caso, abrindo a porta de suas salas de aulas para que eu pudesse estar presente. Vocês contribuíram imensamente para o meu crescimento pessoal e profissional e, por isso, tenho muita gratidão a vocês. Que a vida seja sempre generosa com vocês! Agradeço à diretora, a vice-diretora e a pedagoga da escola em que o estudo de caso aconteceu por terem me recebido de braços abertos e terem permitido a minha entrada e permanência na escola. Agradeço às/aos 47 docentes dos anos iniciais que se dispuseram a responder o questionário da pesquisa por amostragem e contribuíram tanto com suas percepções e conhecimentos para o recurso educativo que foi desenvolvido.

Por fim, deixo meus agradecimentos finais às/aos estudantes que passaram pela minha vida no decorrer destes quase 16 anos de magistério e que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, parte deste trabalho, da minha experiência e maturidade, eu dedico a vocês!

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Os perigos de uma história única. 2018, p. 15

Tecendo...

Costurei os ensinamentos de infância em uma colcha multicolorida...

Algumas cores são feitas de brincadeiras, comportam sorrisos fáceis e muita alegria.

Outras emolduram o céu em dias de temporal, me encharcam de certa melancolia.

Há ainda aquelas que me envolvem num abraço, me dão energia.

Ou as que queimam como fogo, representam a coragem, ou o agir do coração.

Nesta colcha preguei sonhos, esperancei...

Lá também depus meus medos e, em algumas, vezes desanimei.

Com o tempo descobri que essa colcha comportava remendos variados.

Alguns pedaços parecem bem nítidos.

Outros são meios engastados, desbotados.

Na juventude, descobri que minha colcha não começou em mim.

Ela vem sendo tecida ao longo dos tempos, há várias gerações.

Pai, mãe, vocês são tão diferentes, como a terra dos diferentes lugares por onde meus pés transitam.

Mas são as raízes a partir da qual eu tenho moldado a mim mesma.

Na vida adulta, continuei construindo outras plataformas.

Quadriculei certos retalhos...

Elaborei novos formatos...

Rasguei alguns bordados...

Circufereciei meus quadrados...

E minha colcha me ajudou a ver outros cenários...

Hoje eu sei que mãos distintas tecem comigo.

Junto a elas também construo colchas alheias.

Triangulamos algumas partes, remendamos nossos retalhos.

Há sempre alguém, mesmo quando meus olhos não alcançam.

Às vezes eu vejo os braços, noutras ocasiões somente os dedos dos pés.

Mas tem os rostos... alguns também me olham.

Eles também me enxergam em partes.

Mesmo assim continuamos tecendo, até onde os dedos alcançam...

E nesta dança, enquanto nossos pés se entrelaçam...

Novos olhares sempre se encontram...

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido com vistas a compreender aspectos do ensino de História nos anos iniciais. Assim, como objetivo geral, por meio de um estudo de caso, pretendeu-se investigar concepções e práticas de ensino de História de cinco professoras, de turmas de 4º e 5º anos, de uma escola da Rede Municipal de Contagem. O trabalho de campo incluiu participação em reuniões escolares, observação participante nas aulas de História, conversas com pessoas da equipe escolar e as respostas das professoras participantes a um questionário. As anotações de campo e as fotografias de materiais diversos compuseram um diário de bordo. Almejou-se também compreender, por meio de estudo bibliográfico e de pesquisa por amostragem, realizada em janeiro de 2021 com 47 docentes dos anos iniciais, as principais características de um material didático que atenda as demandas de estudantes e professoras/es dos anos iniciais. Considerando que o conhecimento de natureza histórica é uma parte importante da cultura humana, quando socializado com crianças dos primeiros anos de vida pode ser permeado por estereótipos e preconceitos. Por outro lado, o conhecimento histórico especializado proveniente de investigação científica possui importância fundamental para a formação e o desenvolvimento emocional, cognitivo e intelectual dos indivíduos e seu acesso ocorre, especialmente, na escola. Desta forma, as professoras dos anos iniciais podem iniciar o processo de desconstruir entre as/os estudantes visões de uma História oficial, focada na formação da identidade nacional, e contribuir para a construção de representações sobre o passado que auxiliem na construção de identidades sociais e do pensar historicamente. Como resultados da investigação por amostragem, observou-se práticas de ensino interativas, dialógicas e focada nas/os estudantes e resquícios das concepções da História tradicional entre as professoras do estudo de caso. A Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC) e o Referencial Curricular de Contagem parecem não contribuir para uma renovação no ensino de História. Em relação ao recurso didático, as/os professoras/es demandam um material interativo, com conteúdos contextualizados e linguagem que atenda pedagogicamente às necessidades das/os estudantes dos anos iniciais. De maneira geral, considera-se que os resultados desta investigação poderão contribuir para as discussões sobre conhecimento histórico, práticas de ensino de História, Didática da História, desenvolvimento profissional e valorização dos saberes docentes.

Palavras-chaves: Ensino de História; Ensino Fundamental I; Concepções de História; Práticas de Ensino.

Abstract

This work aims to understand aspects of history teaching in the first years of Elementary School. Having a case study as a methodological approach its main objective was to investigate the conceptions and practices of history teaching of five teachers in 4th and 5th grade in a school of Contagem municipality. In order to collect data, the fieldwork had the researcher participating in school meetings, participant observation in history classes, conversation with the school team and responses from a questionnaire answered by participant teachers. Field notes and photographs of various materials was collected and organized as a logbook. In January 2021, a bibliographic study and research by sample with 47 teachers from the first years of Elementary School was carried out in order to understand the main characteristics of a didactic material that meets the demands of students and teachers. On one hand it is taken for granted that historical nature knowledge is an important part of human culture when socialized with children from the first years of life can be permeated by stereotypes and prejudice. On the other hand, specialized historical knowledge from scientific research has a key role for the formation and for the emotional, cognitive and intellectual development of individuals as well as their access occurs, especially, in school. Thus, teachers from the first years of Elementary School can begin with students the process of deconstructing visions of an official History focused on the formation of national identity and contribute to the construction of representation of the past that helps in the construction of thinking historically and of social identities. As results of the investigation by sampling, interactive, dialogical and teaching practices focused on the students was observed and remnant of the conceptions of traditional History among the teachers in the case study. The History National Common Core (BNCC) and Contagem Curricular Reference do not seem to contribute to a renewal in the teaching of History. In relation to the didactic resource, teachers demand an interactive material, with contextualized content and that pedagogically matches the needs of students in the first years of Elementary School. In general, it is considered that the results of this research can contribute to discussions about historical knowledge, history teaching practices, History Didactics, professional development and valorization of teaching knowledge.

Keywords: History Teaching; Elementary School; Conceptions of History; Teaching Practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Aulas lecionadas pelas participantes do estudo de caso e aulas observadas durante o trabalho de campo.....	37
QUADRO 2 – Dados pessoais das participantes do estudo de caso	44
QUADRO 3 – Formação das participantes do estudo de caso	45
QUADRO 4 – Aspectos do trabalho das participantes do estudo de caso	45
QUADRO 5 – Grade curricular da escola investigada - 2020	57
QUADRO 6 – Principal objetivo do ensino de História no Ensino Fundamental I de acordo com as participantes do estudo de caso	60
QUADRO 7 – Definição de sujeitos históricos para as participantes do estudo de caso.....	63
QUADRO 8 – As aulas de História na visão das participantes do estudo de caso	64
QUADRO 9 – Temas e abordagens sugeridos pelas/os participantes da pesquisa por amostragem.....	107
QUADRO 10 – Sugestões das/os participantes da pesquisa por amostragem para um recurso educativo que atenda aos interesses dos docentes dos anos iniciais.....	108
QUADRO 11 – Sugestões das/os participantes da pesquisa por amostragem para um recurso didático lúdico e interativo	108
QUADRO 12 – Sugestões das/os participantes da pesquisa por amostragem para adequação do material à idade/necessidade/contexto das/os estudantes dos anos iniciais	109
QUADRO 13 – Estrutura dos capítulos do material didático	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Evolução do Ideb da escola pesquisada.....	42
GRÁFICO 2 - Tempo em horas dedicado para a preparação de aulas ou execução de atividades fora da escola.....	47
GRÁFICO 3 - Verbos identificados nas habilidades da BNCC de História dos anos iniciais.	84
GRÁFICO 4 - Tempos em anos em que as/os participantes da pesquisa por amostragem lecionam	102
GRÁFICO 5 - Tipo de instituição em que as/os participantes da pesquisa por amostragem lecionam	103
GRÁFICO 6 - Desafios que as/os participantes da pesquisa por amostragem encontram ao lecionar História	104
GRÁFICO 7 - Como as/os participantes da pesquisa por amostragem informam-se/atualizam-se profissionalmente	105

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Divisão administrativa do município de Contagem	40
FIGURA 2 - Foto de sala de aula da escola investigada	66
FIGURA 3 - Foto de conteúdo transcrito no quadro	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CPF	- Cadastro de Pessoa Física
EMC	- Educação Moral e Cívica
FaE	- Faculdade de Educação
FUNEC	- Fundação de Ensino de Contagem
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IHGB	- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, outras possibilidades
MEC	- Ministério da Educação
MESP	- Movimento Escola sem Partido
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	- Organização Mundial de Saúde
OSPB	- Organização Social e Política do Brasil
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNAIC	- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade
PROMESTRE	- Mestrado Profissional em Educação e Docência
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	- Secretaria Municipal de Educação de Contagem
SIMAVE	- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SEE-MG	- Secretaria de Educação de Minas Gerais
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DO SABER DA EXPERIÊNCIA À UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA	17
1. PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E O CAMPO INVESTIGADO.....	27
1.1 A ética como princípio em uma investigação educacional.....	27
1.2 Estudo de caso: fundamentos teóricos e metodológicos orientadores.....	30
1.3 A investigação	35
1.3.1 Instrumentos utilizados em campo: diário de bordo, observação participante e questionários	36
1.3.2 Escolha da escola.....	39
1.3.3 A escola e seu o entorno	39
1.3.4 Perfil das professoras participantes do estudo de caso	43
2. ENTRE A IDENTIDADE NACIONAL E A DIVERSIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS ...	48
2.1 Ensino de História no Brasil: da formação de uma identidade nacional à promoção da diversidade étnica brasileira	49
2.1.1 O ensino de História como instrumento da formação da identidade nacional	49
2.1.2 Mudanças e permanências no ensino de História a partir da redemocratização	53
2.2 Ensino de História nos anos iniciais: concepções e práticas de ensino das professoras participantes do estudo de caso	56
2.2.1 Especificidades dos Ensino Fundamental I e a secundarização do ensino de História	56
2.2.2 Concepções de História das professoras participantes do estudo de caso.....	60
2.2.3 Práticas de ensino de História das professoras participantes do estudo de caso	66
3. A BNCC DE HISTÓRIA E SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	74
3.1 BNCC: contexto de produção, concepções e práticas de ensino de História	75
3.1.1 Dimensões do currículo e a tipologia dos conteúdos	75
3.1.2 A BNCC e centralização das políticas públicas educacionais.....	78
3.1.3 Concepções e práticas de ensino de História da BNCC	82
3.2 A implementação antecipada da BNCC no município de Contagem e seus efeitos no trabalho das professoras participantes do estudo de caso.....	86
3.2.1. A elaboração dos Referenciais Curriculares de Contagem	86
3.2.2 Efeitos do Referencial Curricular de História no trabalho das professoras participantes do estudo de caso	88
4. RECURSO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	94

4.1 Ensino de História nos anos iniciais a partir da Didática da História: compreensões a respeito da aprendizagem de crianças e pré-adolescentes	95
4.2 Resultado da pesquisa por amostragem: demandas docentes em relação aos materiais didáticos para o ensino de História nos anos iniciais	100
4.2.1 Perfil das/os professoras/es participantes da pesquisa por amostragem.....	100
4.2.2 Relação das/os professoras/es participantes com o ensino de História e com a atualização profissional	104
4.2.3 Sugestões das/os professoras/es participantes para a elaboração de materiais didáticos de História para os anos iniciais.....	106
4.3 Um recurso didático destinado aos anos iniciais: ensinando as crianças a pensar historicamente.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1	126
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2.....	132
APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DE AULA OBSERVADA	134
APÊNDICE 4 – RECURSO EDUCATIVO.....	135
ANEXO 1 – ATIVIDADE SOBRE DOCUMENTOS PESSOAIS	175
ANEXO 2 – ATIVIDADE SOBRE SUJEITO HISTÓRICO	176
ANEXO 3 – HABILIDADES DO REFERENCIAL CURRICULAR DE HISTÓRIA DE CONTAGEM	177

INTRODUÇÃO: DO SABER DA EXPERIÊNCIA À UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

A palavra “olhar” no título deste trabalho é o anúncio dos aspectos subjetivos e autorais que embalaram a escrita deste texto, pois ao produzi-lo, revelei, em certo sentido, um fragmento da maneira como o universo escolar é percebido por mim. Em consonância com o que afirma Jorge Larossa (2002, p.19-20), “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Assim, por meio desta escrita, evidencio processos, percursos e escolhas referentes a questões subjetivas, éticas, teóricas, epistemológicas e metodológicas envolvidas na elaboração deste texto.

Todavia, também apresento os resultados de uma investigação no campo do ensino de História¹ nos anos iniciais² pela qual pretendeu-se compreender as concepções e práticas de ensino de História de cinco professoras, de turmas de 4º e 5º anos³, de uma escola da Rede Municipal de Contagem⁴. Desta forma, os resultados apresentados evidenciam a visão de quem se propôs a investigar práticas alheias, contudo, a partir das minhas próprias experiências e observações como professora de História de estudantes dos sextos anos, como explicarei adiante⁵.

¹ A palavra história, com inicial minúscula, será considerada como o conjunto de acontecimentos e transformações que ocorrem na vida dos seres humanos e/ou de um povo ao longo de um tempo, isto é, como os processos vividos por homens e mulheres em diferentes temporalidades (SILVA; PORTO, 2012, p. 20). Por sua vez, História, com inicial maiúscula, será utilizado tanto para nomear os estudos desses processos, resultantes das pesquisas acadêmicas, quanto o componente curricular. Essa distinção não implica hierarquias, mas somente uma forma de diferenciar essas duas possibilidades de uso dessa palavra que aparecerá com frequência no texto.

² A educação escolar é composta por Educação Básica (que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior (BRASIL, 1996). O Ensino Fundamental, com nove anos de duração e início aos 6 anos de idade, divide-se em: Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), ou anos iniciais, e Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano), ou anos finais. Para atuar nos primeiros anos exige-se licenciatura em Pedagogia, e as profissionais costumam ser uni-docentes, já nos anos finais é necessário a formação em licenciaturas específicas em cada um dos componentes curriculares obrigatórios, como Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática (BRASIL, 2006).

³ A escolha por acompanhar professoras que atuam em turmas de 4º e 5º anos ocorreu porque as/os estudantes destas séries já passaram pelo ciclo de alfabetização no qual se percebe que as professoras tendem a estar mais focadas em alfabetizar e em ensinar as operações matemáticas básicas.

⁴ Contagem integra a região metropolitana de Belo Horizonte e ficou conhecida como “Cidade Industrial”, denominação que remete a década de 1940, quando se tornou sede do “maior complexo industrial do Estado” (CONTAGEM, 2009, p. 11). Segundo o IBGE, a cidade possui uma área de 194,746 KM² e população estimada, em 2020, de 668.949 pessoas (IBGE, 2018). Escolhi realizar a pesquisa na Rede Municipal de Contagem por ser onde atuo como professora de História desde 2014.

⁵ Descrevo parte da minha biografia para demonstrar as circunstâncias e as motivações subjetivas que culminaram no objeto de estudo desta pesquisa. Além disso, embora a atividade biográfica trate especialmente do processo de individuação, ela propicia o acesso ao conjunto de interações que envolvem o sujeito, o outro e o mundo social. Desta forma, por meio da atividade autobiográfica também se revela parte do contexto social e cultural no qual os

No decorrer dos meus primeiros sete anos como professora de História, entre 2006 e 2012, lecionei em turmas de sextos anos de uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais. Com estas/estes estudantes experimentei e vivenciei a complexidade da escola, das/os sujeitas/os, dos processos de ensino/aprendizagem e do distanciamento entre a minha formação inicial e a realidade escolar. Nesta época, compreendi que, embora licenciada, eu pouco sabia a respeito de como ensinar. Apesar do título de professora, me vi como aprendiz e, sutilmente, fui percebendo que eu seria profundamente transformada no decorrer do processo (FREIRE, 2004).

Por outro lado, acredito que o período relativamente longo em que lecionei em turmas de sextos anos foi uma vantagem, pois a partir das observações em relação ao comportamento das/os estudantes, pude testar linguagens, criar e experimentar propostas, recursos e métodos de ensino. Para enfrentar determinados desafios recorri algumas vezes às minhas lembranças de infância e às associações que eu tentava realizar entre as histórias de vida de diferentes pessoas. Ainda criança, eu possuía uma curiosidade pelas histórias da minha família e pela forma como as pessoas se relacionavam e elaboravam suas vidas pessoais. Eu também costumava observar atenta quem cruzava por mim e, mentalmente, eu perguntava: “quem é você?”, “de onde está vindo?”, “para onde vai?”, enfim, “qual é a sua história?”.

Por estas razões, desde muito nova, eu já sabia que crianças se interessam por histórias e que tal interesse depende, sobretudo, da maneira como são contadas. Intuí que com as/os estudantes dos sextos anos não seria diferente. Ao observá-los, notei que demonstravam muita curiosidade por povos e culturas de outros tempos e que se concentravam mais nas aulas quando as práticas pedagógicas se afastavam da abordagem meramente dissertativa, comum no ensino de História. Assim, ativar a curiosidade por histórias de indivíduos e/ou grupos sociais de outras épocas foi uma estratégia que utilizei com frequência. Eu também realizava aproximações e distanciamentos entre a “história do livro didático” e da “história vivida” por cada um/a, como maneira de tornar as aulas mais próximas de suas vivências.

Durante este período, aprendi que não bastava saber o conteúdo da disciplina. Também é necessário desenvolver “maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 2004, p. 24). Portanto, os conhecimentos de natureza pedagógica são parte essencial dos processos de ensino/aprendizagem, aspecto no qual a minha formação inicial, concluída há 17 anos atrás, havia sido deficitária. Aprendi ainda que entender como as/os estudantes relacionam-se com a história, com o tempo e com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano é essencial para que

indivíduos estão inseridos e sobre os quais atuam. Segundo Delory-Momberg (2016, p. 137) a categoria biográfica “dá acesso ao trabalho de gênese sócio-individual pela qual os indivíduos perlaboram o mundo social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem-se a si mesmos”.

tenham experiências significativas no ensino de História (BITTENCOURT, 2018a; COOPER, 2006; CERRI, 2011). Logo, aulas mais significativas pressupunham sondar o que as/os estudantes traziam na bagagem. Foi neste ponto que se iniciou meu interesse pelas aulas do Fundamental I.

Em cada princípio de ano escolar, percebi que a maioria das/os estudantes dos sextos anos apresentava visões de conceitos, fatos e processos de natureza históricos já superados pela historiografia brasileira. De maneira geral, predominava uma concepção tradicional de História, forjada nas primeiras décadas do século XIX pelas classes dominantes brasileiras com o intuito de criar uma identidade nacional para o país recém independente. Esta perspectiva de História de cunho positivista, com forte viés nacionalista, era pautada na valorização das datas cívicas e na exaltação dos heróis nacionais (ABUD, 2012; FONSECA, 2006; NADAI, 2018).

Como pano de fundo da História nacionalista havia um projeto de nação que perpassava pelo branqueamento da população brasileira como forma de alcançar um padrão civilizatório convergente com o das sociedades europeias. Enquanto as classes dominantes eram exaltadas como as responsáveis pelos rumos do país, as demais eram educadas para se conformar à ordem pré-estabelecida e em hipótese alguma questioná-la. Isso ocorria por meio, sobretudo, de uma distorção da história, das contribuições e das memórias dos grupos subalternos, especialmente, povos originários e afro-brasileiros, que ou não apareciam como sujeitos históricos ou eram representados de forma estereotipada (NADAI, 2018; FONSECA, 2006).

A História tradicional era perceptível nas figuras que as/os estudantes citavam como exemplos de sujeitos históricos, geralmente personagens de destaque no mundo político como Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, Dom Pedro I e Princesa Isabel. Pessoas comuns e/ou de grupos sociais distintos raramente eram lembradas. Holien Bezerra (2009) considera que o conceito de sujeito histórico possui uma relevância central para a formação histórica das/os estudantes. Segundo o autor, compreender a “complexidade das relações sociais” cotidianas implica em questionar-se sobre “o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História” e na maneira como são construídas as identidades pessoais e as identidades sociais (*Ibidem*, p.45):

Assim é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Considerando a origem socioeconômica das/os estudantes, pressupus que a maioria não via a si e nem as pessoas de seu grupo social como indivíduos com algum grau de relevância

nos processos constitutivos da sociedade. Também costumavam relacionar as aulas de História à memorização de datas, nomes e acontecimentos do passado e ao aprendizado de “coisas antigas”, “velhas”, “ultrapassadas”⁶. Estes motivos eram frequentemente utilizados para explicar as dificuldades em aprender História e o fato de não gostarem da disciplina, que parecia não ter qualquer relação com o presente.

Também percebi as concepções da História tradicional a partir de 2014 entre estudantes dos sextos anos de escolas municipais de Contagem. Em todos os casos, os relatos que eu ouvia me remetiam indiretamente às aulas de História do Ensino Fundamental I e a maneira como esse conhecimento poderia estar sendo construído. A partir deste ponto é necessário fazer duas ressalvas: uma em relação aos diversos aspectos que influenciam as práticas de ensino e outra em relação à forma como estudantes e docentes aprendem história. Desta forma, pretendo destacar os limites da atuação de qualquer professora ou professor.

Em primeiro lugar, como afirma Maria Amélia Franco (2016, p. 540) “a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos”. Em linhas gerais, tais fatores incluem o contexto sócio histórico, as condições de trabalho, a formação profissional docente, as orientações curriculares, assim como as experiências e escolhas profissionais realizadas individualmente.

Vejamos as orientações curriculares. Embora elas não determinem a ação docente, tendem a direcionar as escolhas pedagógicas direta, ou indiretamente, ao definir, por exemplo, conteúdos e práticas dos livros didáticos e das avaliações externas. Percebi isso com uma certa clareza em 2018, quando atuei como formadora de História na Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC), mesma época em que a gestão governamental em exercício decidiu antecipar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As professoras dos anos iniciais pareceram muito afetadas, pois não tiveram acesso à formação continuada para compreender a alteração curricular nem à livros didáticos adaptados à BNCC.

Algumas dúvidas que respondi neste período referem-se aos conteúdos e temáticas que deveriam ser trabalhados para se alcançar as habilidades previstas no documento dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. Esta experiência serviu para compreender como as

⁶ Os apontamentos realizados até então são parte do saber da experiência que fui constituindo ao longo das minhas vivências na área da educação. Segundo Larossa (2002), o saber da experiência ocorre na relação entre o conhecimento e a vida humana, como uma mediação entre estas duas esferas, é adquirido no modo como respondemos ao que nos acontece ao longo da vida e aos sentidos dados a tais acontecimentos.

políticas públicas e as questões do contexto social no qual as docentes estão inseridas podem tornar o ensino de História desafiante.

Além disso, em segundo lugar, como afirma Luis Fernando Cerri (2001, p. 54) problemas e potencialidades “do ensino-aprendizagem de história [...] envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso”. Ou seja, extrapolam os espaços da sala de aula e os muros escolares como apontam as investigações realizadas no campo da Educação Histórica (BARCA, 2001) e da Didática da História (BERGMAN, 1990), e também demarcam os limites das práticas escolares.

Segundo Jörn Rüsen (2001), a aprendizagem em história, incluindo a construção do conhecimento científico, desenvolve-se por meio da consciência histórica, um processo mental inerente aos seres humanos⁷. Por esta perspectiva, a ciência da história é “uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo” (CERRI, p. 2011, p.29). Embora seja apenas uma das formas de acesso à aprendizagem em História, o conhecimento histórico especializado é essencial para que professores/as e estudantes se reconheçam como sujeitos e produtos da história, em um processo dialético de construção e reconstrução contínua de identidades individuais e coletivas (BITTENCOURT, 2003).

Circe Bittencourt (2018a) entende que a constituição de identidades (no plural) é um dos principais objetivos do ensino de História na atualidade. Segundo a historiadora, para além do nacionalismo, “o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição de múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicas e sexuais”, as quais, de maneira geral, promovem a formação política, intelectual e humanística dos seres humanos (*Ibidem*, p. 102).

Na perspectiva da Educação Histórica, o ensino de História atua no sentido de colaborar para o letramento histórico das/dos estudantes, fundamentando a leitura e a ação no mundo a partir de uma perspectiva histórica (LEE, 2006; RAMOS, 2013). Isto implica em considerar os vários contextos e sujeitos da ação; as permanências, mudanças e continuidades; os diversos processos de construção sociais; as mudanças e a imprevisibilidade inerente à vida humana; e o desprendimento de uma visão fatalista e absolutista da realidade social (CERRI, 2001). Em linhas gerais, envolve formas de consciência histórica que ajudam a desenvolver o processo de

⁷ Por meio da consciência histórica, indivíduos e grupos sociais, a partir de suas carências (ou necessidades) de orientação temporal, e desejosos de compreender quem são e para onde vão, recorrem ao passado a fim de atribuir sentido às suas ações e às suas escolhas (RÜSEN, 2001). Neste processo geram um conjunto de expectativas e de intencionalidades direcionadas ao que desejam para o futuro. Por isso, a consciência histórica envolve a interdependência entre passado, presente e futuro em suas relações com a vida prática cotidiana.

pensar historicamente⁸.

Geralmente, o acesso a esse conhecimento ocorre nas instituições escolares, que costumam ser o primeiro lugar de contato das/os estudantes com valores e saberes distintos de sua organização familiar. Por isso, a escola é um espaço privilegiado para trocas e aprendizados que as/os ajudam a compreender a si mesmas/os e o mundo no qual estão inseridas/os, problematizando-o quando necessário. Portanto, ao considerar a relevância do ensino de História para a formação humana, a escola viabiliza e potencializa um de seus principais deveres: contribuir para a ampliação da visão de mundo de suas/seus sujeitas/os (CERRI, 2011; FREIRE, 2004; SILVA, 2017).

A clareza em relação a estes objetivos pode preparar estudantes e docentes para lidarem com alguns dos desafios contemporâneos que cercam a educação escolar e o ensino de História. Alguns deles são: a “Ideologia de gênero”; o “Movimento Escola sem Partido” (MESP)⁹; o ensino domiciliar (*homeschooling*); os negacionismos científicos nas diversas áreas do conhecimento¹⁰; a expansão das *fake news*; e os revisionismos ideológicos de temáticas da História brasileira¹¹.

No campo da História, ao se negar, silenciar, falsear, distorcer ou apagar certos conhecimentos sobre o passado, corre-se o risco de se realizar o mesmo com histórias, direitos e reivindicações de determinadas categorias sociais. Não à toa, os revisionismos ideológicos

⁸ Para Cerri (2011, p. 59), “pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem”.

⁹ O Movimento Escola sem Partido foi criado em 2004 por Miguel Nagib e teve maior repercussão a partir de 2014 com a emergência e expansão do bolsonarismo. Segundo Nagib (2019), o MESP é uma “associação de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. Inclui intervenções políticas como Projetos de Lei (PL), que visam alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o controle da prática de sala de aula e da produção de material didático por meio do incentivo à denúncia do que o grupo considera impróprio. O projeto foi dissolvido em 2021 (PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO, online).

¹⁰ Marcos Napolitano e Mary Anne Junqueira (2019, p. 1-2) definem o negacionismo como o produto de “uma corrente extremista marginal de opinião” segundo a qual, com o intuito de atender aos interesses de determinados grupos sectários, “evidências reconhecidas e materiais comprovadas são negadas em várias áreas da Ciência”. Algumas das consequências sociais observadas são movimentos antivacinação, a diminuição nas taxas de imunização de algumas doenças, a descrença nas alterações climáticas, a negação da gravidade da COVID-19, a defesa do kit-covid e do tratamento precoce e os questionamentos em torno da esfericidade da Terra.

¹¹ O revisionismo ideológico congrega autores com interesses políticos em manipular dados e alterar fatos, negando evidências documentais. O revisionismo historiográfico, por outro lado, é aquele que se ampara no “conjunto de procedimentos que pressupõe o conhecimento: argumentação lógica, identificação de novas fontes e emprego do método, ainda que possa colocar em xeque perspectivas históricas consagradas na memória social e na historiografia” (*Ibidem*).

enfocam grupos como indígenas, afrodescendentes, judeus, mulheres, pessoas com deficiência, população LGBTQIA+, entre outros, que durante muito tempo foram invisibilizados pelas narrativas dos setores hegemônicos da sociedade.

Produções desta natureza, têm sido marcadas por concepções estereotipadas e por preconceitos. Por detrás delas, muitas vezes se percebe o recurso à História nacionalista, que permanece rodeando o imaginário coletivo dos brasileiros do século XXI, em parte, com os mesmos objetivos de camuflar os conflitos sociais¹². Tais narrativas naturalizam o acesso diferenciado das coletividades (marcadas pelas diferenças identitárias de classe, grupo social, gênero, raça, entre outras) à justiça, à educação, à saúde, à moradia, à terra, ao lazer, ao trabalho, entre outros. E, desta forma, justificam a negativa às políticas de reparação social.

Em contrapartida, percebemos que a adoção de narrativas plurais, que expressam os diferentes pontos de vista sobre um evento, uma época, indivíduos e coletividades é a melhor maneira de construir representações sobre o passado que auxiliem na construção de identidades sociais que possam dialogar com projetos mais inclusivos de sociedade. Por isso, esta forma mais progressista de compreender a realidade social pode promover novas experiências no campo do conhecimento histórico e, como consequência, no ensino de História.

Como os estudos apontam, as/os estudantes já adentram a educação escolar com uma “considerável quantidade de conhecimentos fragmentados” sobre o passado (COOPER, 2006, p.173). No entanto, na ausência de mediação escolar, tais conhecimentos tendem a continuar incompletos e repletos de preconceitos e estereótipos. Quando deixam de ser problematizados ao longo do tempo de escolarização, os preconceitos continuam presentes na maneira como as crianças e as/os adolescentes lidam com as questões do mundo externo à escola (LEE, 2006). Por isso, os anos iniciais também devem ser um campo de pesquisa no que se refere à História.

Recuperando o trecho da autora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie (2018, p. 15), que abre esta dissertação: “As histórias importam” e elas “foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade”. O caminho do paraíso, segundo a própria autora, perpassa pela rejeição ao que ela denomina de “história única”. No

¹² Exemplo recente foi a fala proferida pelo antigo ministro da educação, Abraham Weintraub, em reunião ministerial ocorrida no dia 22 de abril de 2020. Em vídeo divulgado um mês depois, o ex-ministro afirma: “Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. O ‘povo cigano’. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios” (FALCÃO; VIVAS, 2020). A fala de Weintraub aponta para um projeto de nação que exclui diversos agentes sociais e ressalta as ideias dos membros das camadas dominantes como valores universais.

caso desta dissertação, poderíamos afirmar que a travessia incluiu a desconstrução da História oficial e reconstrução de uma nova forma de contar e ensinar a nossa história.

A partir destas reflexões: que formas de contar a história aparece entre as professoras dos anos iniciais? Será uma mais próxima da História tradicional ou de um História que considere as diferentes identidades sociais? Será que as práticas de ensino coincidem com as narrativas adotadas pelas professoras? A fim de responder a estas questões, por meio da presente pesquisa pretende-se compreender as concepções e práticas de ensino de História de cinco professoras, de turmas de 4º e 5º anos, de uma escola da Rede Municipal de Contagem. Pretende-se compreender também, por meio de estudo bibliográfico e de pesquisa por amostragem, as principais características de um material didático que atenda as demandas de estudantes e de docentes dos anos iniciais.

Este estudo possui abordagem qualitativa e foi dividido em dois momentos: um estudo de caso, realizado de fevereiro e março de 2020 em uma escola da Rede Municipal de Contagem; e uma pesquisa, por amostragem, sobre o recurso educativo, realizada em janeiro de 2021. O trabalho de campo incluiu participação em reuniões escolares, observação participante nas aulas de História, conversas com pessoas da equipe escolar e as respostas das professoras participantes, em setembro de 2020, a um questionário feito no *Google Forms* (Questionário 1). Em campo, realizei anotações em um diário de bordo e fotografei materiais diversos utilizados pelas professoras nas aulas de História¹³.

Para a indicação do material didático realizamos uma investigação paralela, utilizando o método da amostragem e um formulário do *Google Forms* como instrumento de coleta de dados (Questionário 2). A pesquisa foi realizada em parceria com o professor Glaucinei Rodrigues Corrêa e com os estudantes Ana Carolina Noemi Yamaguti e Thales Rodrigues dos

¹³ A pandemia de Covid-19 e a consequente suspensão das aulas presenciais no país deixou diversas marcas no processo de investigação desta pesquisa. A primeira delas diz respeito ao tempo que inicialmente estava previsto para permanência na escola. Ele foi diminuído de 3 meses e meio para 1 mês. A partir disso, precisamos alterar a expectativa de realizar um estudo de caso etnográfico, pois o tempo de convívio e, como consequência, de interação com as professoras participantes, foi bastante reduzido. Assim, o enfoque inicial previsto para a observação das práticas pedagógicas e de como o trabalho das professoras se efetiva no ambiente escolar, no campo da história, foi significativamente prejudicado. Para amenizar a falta de alguns dados da pesquisa que seriam coletados em campo, ampliamos o questionário, incluindo várias questões que pudessem nos ajudar a compreender melhor aspectos que não poderiam ser observados em sala de aula. O questionário que seria respondido presencialmente em papel, foi adaptado para o *Google Forms* e enviado para as professoras por *WhatsApp* e *e-mail*. As aulas presenciais da Rede de Ensino de Contagem foram suspensas no dia 18 de março de 2020, por tempo indeterminado, como constou no Decreto 1.526, de 20 de março de 2020 (CONTAGEM, 2020a). Em 18 de junho de 2020, a portaria nº26, publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem e pela Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), autorizou e regularizou a adoção de atividades pedagógicas não presenciais, a exemplo do ensino remoto (CONTAGEM, 2020b). Na escola em que a investigação estava acontecendo, as professoras priorizaram o trabalho com atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Por isso, não seria possível acompanhar o desenvolvimento da disciplina de História por meio do ensino remoto.

Santos no âmbito da disciplina Design III, do Curso de Graduação em Design da UFMG. Tive reuniões periódicas durante os meses de dezembro de 2020 a março de 2021 com os estudantes a fim de discutirmos propostas para o designer, a estrutura e o suporte do material a ser produzido.

Desta forma, elaborou-se como recurso didático um *ebook*, composto por um capítulo introdutório com conteúdo teóricos básicos a respeito da História e três capítulos com sequências didáticas abordando temas distintos. O material foi produzido em alinhamento ao método de investigação histórico e aos princípios que fundamentam a Didática da História e a Educação Histórica. Espera-se que as sequências possam servir como referenciais, e não como modelos engessados, para outras formas de se trabalhar História nos anos iniciais.

O material contemplou estratégias para se refletir nas relações entre teoria e prática e na adoção de metodologias que ajudem as crianças a pensarem historicamente. Supõe-se que seja um recurso pedagógico válido, pois visa atender às demandas das professoras por materiais didáticos apropriados à idade e ao desenvolvimento cognitivo das/dos estudantes dos anos iniciais, conforme resultados da pesquisa por amostragem.

De maneira geral, considera-se que os resultados desta investigação poderão subsidiar tanto ações que visem a ampliação da carga horária das disciplinas que abordam teorias e métodos do ensino de História nos cursos de Pedagogia quanto o desenvolvimento de estratégias de formação continuada destinada à docentes que já trabalham com essa disciplina. Assim, espera-se contribuir para as discussões sobre conhecimento histórico, práticas de ensino de História, formação e valorização dos saberes docentes.

Complementarmente, acredita-se que a investigação também criará oportunidades para que eu e as professoras participantes façamos reflexões sobre as nossas práticas de ensino no campo da História. À nível pessoal, será um movimento crucial de rever e repensar minhas próprias práticas como docente, pois as observações e análises empreendidas nesta pesquisa promoverão, simultaneamente, um exercício de autorreflexão, auto-observação e autoanálise. Estas questões serão melhor explicadas no capítulo 1, intitulado *Pesquisa em Educação e no ensino de História nos anos iniciais: percurso teórico-metodológico e o campo investigado*.

Na primeira parte do capítulo 1, discuto a relação entre teoria, prática e sujeitas (professoras participantes e pesquisadora) no âmbito da investigação, apontando os princípios éticos que conferem legitimidade e rigor científico aos estudos educacionais. Na segunda, especifico as questões teóricas, epistemológicas e metodológicas de um estudo de caso na perspectiva dos paradigmas interpretativo e crítico, situando a perspectiva etnográfica como uma contribuição para o trabalho de campo. Na última parte, descrevo as duas etapas da

investigação: um estudo de caso com cinco professoras e uma pesquisa por amostragem com quarenta e sete professoras e professores. Em ambos os casos, são docentes dos anos iniciais. Também faço considerações sobre o campo, os instrumentos metodológicos utilizados e os procedimentos de análises de material para a escrita do texto final.

O capítulo 2, *Entre a identidade nacional e a diversidade: concepções e práticas de ensino de História das professoras dos anos iniciais*, foi dividido em duas partes. Na primeira delas, abordo a História do ensino de História no Brasil, discutindo a formação de uma identidade nacional e o processo de consolidação da História tradicional até meados do século XX, como política pública. Em seguida, apresento as mudanças que se processam no ensino de História, a partir da década de 80, e que permitem um olhar para diversidade de temas, perspectivas historiográficas, fontes históricas e sujeitos históricos. Na segunda parte do capítulo, tento situar a concepção de História que prevalece entre as professoras participantes do estudo de caso a fim de conseguir subsídios para a elaboração de um recurso educativo adequado às necessidades de professoras/es e estudantes.

Na primeira parte do capítulo 3, intitulado *A BNCC de História e sua implantação no município de Contagem: entre mudanças e permanências* trato de aspectos do contexto social nacional e internacional que ajudam a compreender a elaboração da BNCC e apresento algumas características do documento de História a partir da tipologia dos conteúdos. Na segunda parte, discorro sobre a implementação da BNCC na rede municipal de Contagem, em 2018, por meio dos *Referenciais Curriculares de Contagem* e a visão das professoras participantes do estudo de caso sobre o novo currículo. O objetivo é discutir se os materiais curriculares favorecem ou não uma renovação no ensino de História.

O capítulo 4, *Recurso Educativo e Educação Histórica: uma proposta pedagógica para o ensino de História nos anos iniciais*, possui três partes. Na primeira delas discorro sobre o ensino de História para crianças e pré-adolescentes na perspectiva da Didática da História e da Educação Histórica. Na segunda, analiso os dados coletados no Questionários 2, na pesquisa por amostragem, apontando as características que as/os respondentes consideram relevantes em um material didático destinado ao ensino de História nos anos iniciais. E, por fim, na terceira parte, realizo indicações a respeito do produto a ser elaborado a fim de que atenda à demanda tanto das/os estudantes dos anos iniciais quanto das/os docentes deste segmento.

1. PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E O CAMPO INVESTIGADO

Um dos primeiros passos dados ao longo do curso de mestrado foi apurar o olhar para perceber a escola, suas dinâmicas e sujeitas/os a partir do “papel” de pesquisadora. Por alguns instantes acreditei que isso significaria abster-me da minha identidade de professora, porém, na trajetória da pesquisa, percebi que o caminho seria mais de integração do que de exclusão. Afinal, foram as minhas observações como professora de estudantes de sextos anos que embasaram esta investigação. Por outro lado, adentrar um universo distinto daquele com o qual estava acostumada requereu um percurso teórico e metodológico consistente.

Neste percurso surgiram algumas questões: o que significa desenvolver pesquisa em educação? Como alcançar os objetivos definidos no projeto de pesquisa? Como evitar juízos de valor em relação às concepções de História e às práticas desenvolvidas pelas professoras? Como abordar as sujeitas da pesquisa e como me posicionar em campo? Que referenciais teóricos e metodológicos deveriam amparar este estudo de caso? Além destas questões, a pandemia e o isolamento social, com a consequente suspensão das aulas presenciais, trouxeram mais uma indagação: que adaptações metodológicas seriam necessárias para dar continuidade a pesquisa?

Reflico sobre estas questões neste capítulo, o qual está dividido em três partes. Na primeira delas salientei a concordância de pesquisadoras/es com os princípios éticos referentes à estudos educacionais como primeiro passo para atingir rigor científico. Na segunda, situei a presente investigação como um estudo de caso, alinhado aos paradigmas interpretativo e crítico e amparado no olhar etnográfico. Na terceira e última parte, descrevi o percurso do trabalho de campo, os instrumentos de coleta/produção de dados utilizados e incluí aspectos referentes ao perfil da escola investigada e das professoras participantes.

1.1 A ética como princípio em uma investigação educacional

As primeiras decisões em relação ao percurso metodológico a ser desenvolvido nesta investigação estiveram amparadas em dois pontos principais. O primeiro deles consiste no que eu supunha serem as práticas de ensino de História nos anos iniciais tendo em vista as observações que realizei durante o tempo em que lecionei para estudantes dos sextos anos. O segundo ponto, por outro lado, refere-se exatamente ao caráter indireto deste conhecimento,

que havia sido intermediado pelas/os estudantes, pois eu nunca havia lecionado nem acompanhado as aulas do Ensino Fundamental I.

Neste sentido, a bibliografia consultada concedeu inúmeras pistas sobre o ensino de História nos anos iniciais. As primeiras leituras favoreceram a ampliação de horizontes em relação à temática estudada, contribuindo para que eu pudesse desconstruir juízos de valor e, ao mesmo tempo, constatasse em que pontos as observações estavam adequadas. Posteriormente, os estudos sobre ética¹⁴ e metodologia em pesquisas educacionais contribuíram para a construção de um percurso de investigação que pudesse auxiliar-me a evitar generalizações e falsas suposições¹⁵. Por esta razão considero que a fundamentação teórica, conceitual e metodológica na qual me amparo é um elemento central nesta pesquisa.

Para manter a coerência e a verossimilhança das análises também procurei formas de envolver as professoras participantes no processo de investigação por considerar fundamental a contribuição que elas têm a fornecer em relação ao campo no qual atuam e à realidade que ajudam a construir. Nas palavras de Sandra Oliveira (2003, p. 265), as professoras/es dos anos iniciais devem ser vistas/os como “construtores de saberes, como parceiros na empreitada de entender os problemas e construir possíveis alternativas” para o ensino de História. Este posicionamento as retira do mero lugar de objeto de pesquisa.

A dimensão relacional e intersubjetiva proposta coincide com as implicações éticas de uma investigação que envolve a própria prática ou o local onde se trabalha¹⁶. Para Diana Vidal e José Silva (2019), investigações deste tipo têm o potencial de explicitar estratégias de formação individual ou coletiva, em serviço ou continuada, formal ou informal, e de atuar junto aos indivíduos, promovendo atitudes reflexivas. Esses estudos podem ainda levar as/os sujeitas/os envolvidas/os à autoavaliação, ao aprimoramento da prática profissional e ao

¹⁴ Nadja Hermann (2019, p. 19), compreende a ética como “um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano. [...] Fundamentalmente, a ética tem, como ponto de partida as perguntas que surgem diante das complexas situações da vida: Como devo agir? O que é uma ação correta? Que exigências devo cumprir?”

¹⁵ Uma das referências que segui a este respeito foi Regina Garcia (2003, p. 16), para quem “a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber” é o “que nos convida a investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos”. Em outras palavras, o que deve instigar-nos para a pesquisa é exatamente a percepção sobre a natureza provisória, incompleta, opaca e parcial do nosso conhecimento sobre algo.

¹⁶ Segundo Diana Vidal e José Silva (2019, p. 43), “pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho” pode ser entendida como “qualquer investigação que tenha por objeto ou que mobilize informações da prática profissional realizada pelo próprio sujeito investigador ou ocorrida no interior de instituição/empresa/organização pública ou privada, governamental ou não governamental, ligada ou não ao setor da Educação.”

estímulo à identificação e à resolução de problemas. Portanto, profissionalmente, pode haver implicações positivas tanto para mim quanto para as professoras participantes.

Neste processo é preciso considerar os protocolos éticos específicos para as pesquisas que envolvem a própria prática. Para Nadja Hermann (2019, p. 22) a “reivindicação da ética em pesquisa embasa-se nos fundamentos éticos da dignidade humana, da liberdade e da diversidade de indivíduos e grupos sociais, assim como princípios de integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados”. Desta forma, as questões éticas devem perpassar todas as etapas das pesquisas a fim de se buscar um equilíbrio entre os processos investigativos e a proteção integral das/os participantes (AMORIM, 2019).

Segundo Karla Amorin (2019) a pesquisa também deve ter uma finalidade social muito clara e ser desenvolvida com vistas à melhoria das condições de vida da população estudada com previsão de retorno para a própria sociedade. Assim, o objetivo de qualquer pesquisa deve ser o guia sobre o quê e o porquê se pesquisar algo. A partir disso, a condução da pesquisa, visando conferir ao estudo rigorosidade científica, deve seguir a ética como prática, e não como mera formalidade dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).

Desta maneira, é exatamente a anuência das/os investigadoras/es com os princípios éticos em todas as fases da pesquisa (elaboração do projeto, condução do estudo, publicização dos resultados) que confere rigor e legitimidade do ponto de vista científico aos trabalhos desenvolvidos (AMORIN, 2019; VIDAL E SILVA, 2019). No caso das pesquisas em educação elas devem orientar-se por protocolos éticos específicos¹⁷, já reconhecidos pela comunidade acadêmica, os quais Diana Vidal e José Silva (2019) resumem em três pontos.

O primeiro aspecto citado pelos autores relaciona-se à mobilização do relato autobiográfico ou autoetnográfico na escrita do texto acadêmico. Um cuidado a se tomar nesse caso é o tensionamento da narrativa com outros documentos a fim de “produzir inteligibilidade ao objeto, tramada no cruzamento e no questionamento da empiria à luz do enquadramento teórico-metodológico adotado” (VIDAL E SILVA, 2019, p. 44).

O segundo item refere-se aos direitos individuais e às normas e regras do ambiente de trabalho, o que implica em anuência de responsáveis para que a investigação seja realizada na

¹⁷ Em Ciências Sociais a precisão científica possui conotação distinta daquela atribuída às ciências físicas e naturais. Os fenômenos sociais são em sua essência diferentes dos fenômenos naturais, pois não estão sujeitos a repetibilidade almejada em experimentos laboratoriais. Além do mais, as relações intersubjetivas entre os variados atores da educação, com suas respectivas marcas identitárias, são inerentes às práticas sociais e de ensino-aprendizagem que ocorrem no interior dos espaços escolares. Por isso, as relações entre pesquisadoras/es e participantes da pesquisa sempre terão como pano de fundo a subjetividade inerente às relações humanas, o que traz à tona o caráter de imprevisibilidade dos eventos sociais.

instituição escolhida e no expresse consentimento de todas/os envolvidas/os. Além disso: “A exposição pública de colegas de trabalho, o falseamento de informações, a apropriação indébita de documentos, o descumprimento das regras do estabelecimento e das normas legais estão em desacordo com as práticas éticas da pesquisa em Educação” (VIDAL E SILVA, 2019, p. 44)¹⁸.

Um terceiro ponto relaciona-se à transparência, em suas três dimensões. Quanto ao relato autobiográfico ou autoetnográfico, que quando realizado deve manter um compromisso com a veracidade, embora se reconheça que ele é construído a partir de uma ótica particular. No trato com os documentos e em sua guarda, o que implica ainda em não expor participantes, acolher prováveis recusas, alterar rotas metodológicas caso necessário e ter compromisso em evitar plágio. E, por fim, no cuidado com a produção textual, circunscrevendo limites e potencialidades do estudo e elucidando adoções teóricas e acadêmicas do/a pesquisador/a.

A compreensão a respeito dos protocolos éticos nas pesquisas em educação, sobretudo por envolver a minha própria prática, foram referenciais essenciais para a condução da pesquisa e para evitar os possíveis juízos de valor com os quais eu estava inicialmente preocupada. Este foi o primeiro passo para a construção de um percurso teórico-metodológico que favorecesse a realização de trocas significativas entre mim e as participantes. A seguir descreverei os paradigmas científicos no qual me embaso, explicarei a escolha pelo estudo de caso e as contribuições do olhar etnográfico para esta investigação.

1.2 Estudo de caso: fundamentos teóricos e metodológicos orientadores

A definição da pesquisa como sendo um estudo de caso implica em um processo de investigação caracterizado pelo exame detalhado, intensivo, sistemático e em profundidade de um dado fenômeno, neste caso, as concepções e as práticas de ensino de História de por cinco professoras dos anos iniciais de uma Escola Municipal de Contagem. Para isso, pressupõe-se a submersão em uma unidade escolar por um período de tempo delimitado, mas suficiente para que o problema de pesquisa e as ações das participantes sejam compreendidos em seu contexto real, singular e em suas múltiplas dimensões e interrelações (SARMENTO, 2011; COUTO, 2017; GIL, 2002).

¹⁸ Tais princípios relacionam-se à elaboração, adequação e cumprimento do que está estabelecido nos termos de pesquisa, como o Termo de Anuência, direcionado aos responsáveis pela instituição na qual a pesquisa ocorrerá, e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), orientado às/aos participantes do estudo. Nestes documentos constam a vinculação institucional das/os pesquisadoras/es; objetivos, potencialidades e limites da investigação; e direitos legais das/os participantes. Alguns direitos são: garantia da confidencialidade, livre acesso às informações pertinentes ao estudo e possibilidade de recusar ou retirar a participação a qualquer momento.

As escolhas descritas no texto anterior permitem situar esta investigação na esfera de dois paradigmas: o interpretativo e o crítico. Ambos são construções que, em Ciências Sociais, apresentam-se como alternativa ao positivismo, paradigma amplamente utilizado em Ciências Naturais e que pressupõe diferenciações mais nítidas entre sujeito e objeto do conhecimento. Uma análise positivista, busca em seus experimentos regularidades, repetições, leis universais e por isso tende para a utilização de métodos quantitativos que possibilitam alcançar esses resultados (SARMENTO, 2011; GARCIA e CASTRO, 2017).

Em contrapartida, em uma apreciação interpretativa, considera-se que o conhecimento dos fatos sociais e, portanto, da realidade social, é construído como resultado de “um trabalho de interpretação” que resulta, por sua vez, das interações que ocorrem entre atores sociais e investigador/a (SARMENTO, 2011, p. 6). Portanto, as interpretações realizadas e as relações de natureza intersubjetiva com os atores sociais não podem ser ignoradas pelos cientistas, pois, segundo Sarmiento (*Ibidem*, p. 6-7):

[...] toda a interacção é já uma forma de acção. Assim, o acto de conhecer, ainda que seja autónomo, não é independente da acção social. Há, deste modo, uma interdependência entre conhecer e agir que é homóloga da interdependência de sujeito e objecto de conhecimento.

Para o autor, essas premissas justificam o uso preferencial de metodologias qualitativas e participativas nas investigações realizadas segundo o escopo interpretativo, como a entrevista em profundidade, a observação participante e a investigação-ação. Elas também explicam a impossibilidade de formulação de leis gerais e de normas de aplicação válidas para todos, caracterizando a busca por uma ciência não normativa. Por esta perspectiva, a escola, principal campo desta pesquisa, é compreendida como um espaço singular e múltiplo, que não se limita a explicações causais e generalistas.

Pelo paradigma crítico busca-se articular a “interpretação empírica” do paradigma interpretativo com os “contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social” (SARMENTO, 2011, p. 7). Assim, além de endossar as críticas ao positivismo, o viés crítico propõe explicitar as relações de poder presentes na sociedade e em relação ao objeto de estudo em especial. O objetivo é transformar as estruturas de relações sociais por meio de respostas a alguns dos problemas que geram¹⁹ (GARCIA e CASTRO, 2017).

¹⁹ No âmbito do PROMESTRE, o recurso educativo cumpre de forma bem explícita a finalidade de propor alternativas aos desafios que perpassam as relações e estruturas sociais na educação.

Para orientar a presença em campo, havíamos decidido à princípio pela etnografia²⁰, configurando o trabalho como um estudo de caso etnográfico. Porém, devido a pandemia, e com a respectiva redução do tempo na escola, a etnografia tornou-se apenas uma forma de olhar. No entanto, ainda a considero essencial, pois fundamentou o início e o decorrer da permanência em campo e a elaboração do diário de campo. Por isso, a maior parte do material produzido nesta pesquisa contém uma intenção antropológica e etnográfica que se, por um lado, direciona o olhar, por outro, não visa engessar os processos de análise.

As técnicas utilizadas em etnografia favorecem documentar aquilo que geralmente não é documentado, pois, segundo Marli André (2008, p. 41), a etnografia “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” devido ao contato direto do pesquisador/a com a situação pesquisada. A etnografia oportuniza “desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (*ibidem*).

Para isso, segundo Oliveira (2013) um dos artifícios utilizados pelos antropólogos contemporâneos em estudos que envolvem seus próprios espaços sociais e culturais de vivência tem sido o de estranhar o que é/está próximo. Assim, o processo de tornar familiar aquilo que é estranho e exótico tem sido substituído por estranhar aquilo que é familiar. Conforme Carmem Lúcia de Mattos (2011a, p. 30):

Essa ideia se aproxima do procedimento mencionado por Da Matta (1978) [...]. Trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca.

Portanto, o intuito é dar visibilidade às posturas, gestos, hábitos, atitudes, comportamentos que podem ter sido naturalizados ao longo do tempo e sobre os quais não se tem consciência. Neste exercício pode-se desvendar as estruturas ocultas e enraizadas, os modos de agir e de ser, aquilo que é singular e ao mesmo tempo constitutivo e constituinte de uma dada realidade educacional. Desta forma, ocorre um afastamento do senso comum por meio da

²⁰ Conforme Carmem Lúcia de Mattos (2011b, p.53), a etnografia é uma especialidade da antropologia, que se desenvolve na virada do século XIX para o XX, no contexto do Imperialismo, com o intuito de possibilitar uma “observação mais holística dos modos de vidas das pessoas”. A finalidade da mesma é o “estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades”. A partir da década de 1960, com as transformações sociais dessa época como os processos de descolonização e o crescimento urbano crescente, novos sujeitos, temáticas e áreas de estudo incorporaram a etnografia como maneira de apreensão do real ou a ela se associaram visando compreender algumas temáticas em uma dimensão mais abrangente.

transformação do que nos é familiar em exótico. Em seguida a este primeiro processo é preciso desvendar a realidade e os campos de ação das/os sujeitas/os envolvidos nas pesquisas.

Este segundo processo não decorre da mera interpretação de quem se coloca a observar o cenário estudado. É necessário entrelaçar o que se percebe com os significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais no momento em que agem. Portanto, os comportamentos e as atitudes das participantes precisam ser significados e interpretados por elas próprias, embora caiba a pesquisadora o trabalho de “retraduzir” em palavras o que elas têm a dizer a respeito de suas práticas (ANDRÉ, 2008).

Apesar do acesso aos dados da pesquisa ocorrer por meio da escrita, depende primeiramente do olhar e da escuta sensível de quem está em campo. Segundo Oliveira (2013, p. 276), essas três instâncias (olhar, ouvir e escrever) são complementares, pois “o ato de olhar nos possibilitar captar as relações sociais de um determinado grupo” enquanto “a apreensão do significado das mesmas necessita a escuta”, o que será materializado no ato da escrita. Ao seguir estes procedimentos, a intenção é adentrar a sala de aula com disposição para observar, ouvir, registrar, interpretar, despida de respostas prontas.

Essa “educação dos sentidos” (OLIVEIRA, 2013) é muito próxima do olhar (e na minha opinião também do ouvir) do “estrangeiro”. Esse alguém que vem de fora e que por ter acabado de chegar, assim como uma criança, vê/escuta tudo pela primeira vez. É por meio deste processo que se permite “contar histórias simples, respeitando os detalhes, deixando as coisas aparecerem como são” (PEIXOTO, 1990, p. 363).

Ao longo do caminho, os sentidos ensejam reflexões que, por sua vez, introduzem novas formas de perceber a realidade. Hipóteses provisórias vão sendo criadas e recriadas, pois a ênfase da investigação é colocada no processo, no que está acontecendo no momento da pesquisa e não no produto ou nos resultados finais. Importa mais responder a perguntas como: “o que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?” do que testar ou comprovar hipóteses prévias (ANDRÉ, 2008, p. 29).

Esses processos completam-se com o empenho em construir um texto que dê conta de abarcar as diferentes dimensões do que se viu e se viveu, recriando as cenas observadas da forma mais verossímil possível. Disto advém, o trabalho de produção de uma narrativa que não vem sem um esforço considerável e visa proporcionar uma descrição densa do ambiente investigado (SARMENTO, 2011). Nesse ponto, dialogo com Geertz (2008, p. 7) para quem somente “a etnografia é uma descrição densa”.

Por descrição densa compreende-se um exercício de compreensão e verbalização de gestos, sinais, falas, significados que nem sempre são dados a ver de forma direta e transparente.

Na visão de Geertz (2008, p. 13), a densidade está presente na busca pela inteligibilidade, que por sua vez, deve ser perseguida no decorrer da ação. Por isso o trabalho antropológico é um exercício de interpretação, mas um trabalho de interpretação que ocorre em segunda e/ou ainda em terceira mão, pois somente as/os atores sociais podem interpretar seus costumes e sua cultura de maneira direta (*Ibidem*). Assim, o objetivo é escrever ou inscrever o discurso social, não em sua totalidade, mas a partir dos fragmentos com os quais “os nossos informantes nos podem levar a compreender” (*Ibidem*, p. 14).

Porém, a exemplo das ressalvas do próprio Geertz, isto não impede que fatos menores e aparentemente isolados possam ser relacionados com a conjuntura mais ampla. Apesar das singularidades de cada uma das instituições escolares, com base na leitura de Oliveira (2013), percebe-se que elas se constituem a partir de interações intersubjetivas entre agentes individuais em seus interesses pessoais e relações de poder. Tal cenário inclui ainda políticas públicas, proposições curriculares e as perspectivas políticas, culturais, sociais e históricas do momento.

Por estas e outras razões, ao se realizar o exercício de análise que culminará na escrita, também é necessário um compromisso com o processo de triangulação pelo qual é possível confirmar um fato, acontecimento ou interpretação valendo-se do cruzamento de pelo menos três ou mais fontes diferentes. O objetivo é evitar distorções analíticas provenientes do monopólio que investigadoras/es possuem. Segundo Sarmiento (2011, p. 21):

A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção que é “sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma” (BRESSOUX, 1994: 111).

A triangulação tem um papel importante em reduzir os efeitos que a recolha e a análise de dados realizadas de forma exclusiva por uma única pesquisadora pode ter e, ao mesmo tempo, validar cientificamente o trabalho realizado. Este e os demais princípios discutidos neste texto já estavam sendo considerados antes da minha entrada no campo. Porém, foi necessariamente a minha presença na escola que deu o impulso que faltava para estruturar a proposta teórica-metodológica esboçada. A materialização destas proposições, tendo em conta a realidade escolar e os desafios de uma pesquisa educacional, serão melhor esclarecidas nas páginas que se seguem.

1.3 A investigação

A investigação foi dividida em dois momentos: um estudo de caso, realizado de fevereiro e março de 2020 em uma escola da Rede Municipal de Contagem; e uma pesquisa por amostragem sobre o recurso educativo. Nas duas primeiras semanas do estudo de caso colhi dados gerais sobre a escola, o que denominei de fase exploratória. O objetivo era conhecer os espaços escolares, os recursos didáticos disponíveis, a organização administrativa, os critérios de distribuição de turmas e as orientações pedagógicas das pedagogas da escola e da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC), via assessora pedagógica²¹. Assim, transitei pelos espaços da escola e acompanhei as primeiras reuniões entre direção e docentes; entre pedagogas e professoras; e entre assessora pedagógica da SEDUC e pedagogas escolar. Por causa disso, visitei a escola algumas vezes antes de entrar em sala de aula.

A segunda fase do estudo de caso consistiu na observação participante²² nas aulas de História, na qual acompanhei cinco professoras, três que atuam em turmas de quartos anos e duas em turmas de quintos anos²³, visando obter informações em relação às práticas de ensino. Como era uma hora de aula em cada turma, no restante do tempo eu conversava com a pedagoga, dirigentes escolares e/ou com as professoras, recolhendo informações sobre a instituição. Para completar a recolha de dados do primeiro momento, no mês de setembro, as cinco professoras responderam a um questionário feito no *Google Forms*.

O segundo momento consistiu em uma pesquisa paralela, realizada em janeiro de 2021, em parceria com o professor Glaucinei Rodrigues Corrêa e com os estudantes Ana Carolina Noemi Yamaguti e Thales Rodrigues dos Santos no âmbito da disciplina Design III, do Curso de Graduação em Design da UFMG. Também por meio de questionário do *Google Forms*, foram colhidas respostas de 47 professoras/es dos anos iniciais. O objetivo era conseguir dados, por amostragem, junto a professoras e professores dos anos iniciais de qualquer rede de ensino que auxiliassem na elaboração do recurso educativo.

²¹ Geralmente um professor ou professora da rede de Contagem que assume provisoriamente como assessor ou assessora pedagógica com a função de intermediar a relação entre Secretaria de Educação e as/os sujeitos/as da escola nos processos pedagógicos.

²² De acordo com Marli André (2008, p. 28), a observação é participante, pois “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”; além disso, a “interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado” transforma o/a pesquisador/a em principal instrumento na coleta de dados. Na visão de Gil (2002, p. 103), ela também pode ser considerada como observação ativa, pois a investigadora e/ou investigador participa e obtém conhecimento como membro do grupo.

²³ Inicialmente seriam seis professoras, mas uma delas não respondeu ao questionário, por isso os dados da aula dela que assisti serão desconsiderados neste estudo.

1.3.1 Instrumentos utilizados em campo: diário de bordo, observação participante e questionários

O Diário de Bordo foi o principal instrumento de coleta/produção de dados do estudo de caso e um suporte físico para registro escrito de dados, acontecimentos, falas, entre outros eventos pertinentes. Assim, desde as minhas primeiras incursões em campo estive acompanhada por um caderno, no qual descrevi a maior parte das informações mais objetivas que consegui colher, além das minhas observações e impressões. Em alguns casos, durante os períodos de acompanhamento das aulas, fiz anotações literais de falas expressas em momentos de interação entre estudantes e professoras. O diário de papel apresentava somente um pequeno esboço das informações colhidas ao longo das manhãs.

À tarde, em casa, o conteúdo do caderno era transcrito para um documento do *Word* no qual eu incluí detalhadamente algumas observações e reflexões. Ao organizar as transcrições incluí datas, títulos e subtítulos a fim de identificar mais facilmente os assuntos presentes em cada texto. No fim do processo criei um sumário. Nesse diário de bordo “digital” incluí as conversas informais tidas com as diferentes sujeitas da escola com as quais eu aproveitava para esclarecer pontos de vistas, dúvidas, entre outras situações. Inseri ainda fotografias de atividades impressas repassadas às/aos estudantes, páginas do livro didático lidas/abordadas em cada aula, anotações realizadas pelas professoras no quadro, entre outros itens.

O diário de bordo digital possui 52 páginas e está dividido em 5 partes: 1. *Início da Pesquisa*, na qual descrevo os problemas envolvidos na escolha da escola; 2. *Primeira Escola*, com informações sobre a minha primeira escolha para o estudo de campo; 3. *Segunda Escola*: informações gerais, na qual apresento a escola campo desta pesquisa; 4. *Primeiras Visitas*, com dados sobre as conversas iniciais e as reuniões das quais participei na segunda escola; e 5. *Observação Participante nas Aulas de História*, dividida em subtítulos relacionados a cada dia, com informação sobre aulas acompanhadas e atividades desenvolvidas em outros horários.

A segunda fase do estudo de caso teve início com o acompanhamento das aulas de História ministradas pelas cinco professoras participantes da pesquisa. Essa fase envolveu a coleta/produção de dados relacionados à sala de aula por meio de observação participante, anotações no diário de bordo e fotografia de materiais diversos. A previsão era acompanhá-las durante todo o primeiro trimestre letivo de 2020, o que na Rede Municipal de Contagem incluiria os meses de fevereiro a maio. Como cada trimestre tem características de um ciclo, o

que equivale a uma “unidade temporal”, e assim a permanência em campo estaria alinhada à “temporalidade institucional” (SARMENTO, 2011).

Desta forma, seria possível acompanhar o início, o desenrolar e o fechamento de um ciclo completo, tendo em vista que cada trimestre inclui planejamento, desenvolvimento de aulas e de atividades, distribuição de pontos, aplicação de avaliações e de trabalhos, recuperação e reuniões de pais. Porém, com a interrupção das aulas presenciais esta dimensão foi alterada. Efetivamente, cada uma das professoras²⁴ tiveram duas aulas de História ministradas, das quais pude acompanhar nove, conforme quadro a seguir (QUADRO I).

QUADRO 1 – Aulas lecionadas pelas participantes do estudo de caso e aulas observadas durante o trabalho de campo

Professora	Ano	Número de aulas de História	Número de aulas observadas
A	4º ano	2	2
B	4º ano	2	2
C	4º ano	2	1
D	5º ano	2	2
E	5º ano	2	2
Total	-----	10	9

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 1

Para efeitos de comparação, caso a pesquisa tivesse sido realizada até maio, cada turma poderia ter tido doze aulas de História, totalizando, no caso das cinco turmas, sessenta aulas. Com a redução do número de aulas observadas e do tempo de permanência na escola, a pesquisa foi significativamente afetada, pois embasava-se, principalmente, na convivência e no acompanhamento mais próximo das práticas docentes. Como complemento, em vista das conversas que não pudemos ter ao longo da etapa, as professoras participantes responderam a um questionário²⁵, que denominei Questionário 1.

O Questionário 1 possui 40 itens e divide-se em 6 partes. As perguntas remetem à: *I. Dados Pessoais, II. Formação Acadêmica, III. Condições de Trabalho, IV. Currículos, V. Materiais e Recursos didáticos, e VI. Práticas Pedagógicas e Temáticas no ensino de História.*

²⁴ A fim de preservar a identidade das participantes, refiro-me a elas utilizando as primeiras letras do alfabeto.

²⁵ Segundo Gil (2002, p. 114), questionário é “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, tendo como vantagem ser um recurso rápido de ser respondido e barato em relação aos custos de confecção. O autor aponta ainda, que assim como as outras técnicas de interrogação (formulário e entrevista), o questionário possibilita “a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados”. É um instrumento ideal para perguntas factuais ou para aquilo que o investigado sabe, acredita ou espera sobre algo, ou seja, é mais adequado para questões objetivas. O questionário 1 está como apêndice 1 na página 126.

Objetivava-se com este instrumento traçar um panorama geral a partir das informações prestadas pelas próprias professoras em relação a questões particulares (I a III), ao ambiente de trabalho (IV e IV) e às práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de História (V e VI).

A princípio, o Questionário 1 seria entregue às professoras no fim do mês de março em material impresso. Porém, com a suspensão das aulas presenciais, ele foi adaptado para o formato digital, por meio do *Google Forms*, e enviado às professoras por *e-mail* e por *WhatsApp*, no mês de setembro²⁶. Como já estávamos há seis meses em isolamento social, foram incluídas duas questões sobre o ensino e a formação no contexto da Pandemia.

As informações colhidas neste primeiro momento contribuíram para a redefinição do recurso educativo inicialmente previsto no projeto de pesquisa: um conjunto de oficinas formativas, no âmbito do ensino de História, destinadas às professoras dos anos iniciais. Porém, a partir dos dados colhidos, das observações em sala e das conversas com as professoras percebi que o anseio maior era por material didático que estivesse em consonância com a realidade das/os estudantes e com as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Para compreender o interesse por material desta natureza foi realizada uma pesquisa paralela por meio de formulário do *Google Forms*, o qual foi denominado de Questionário 2²⁷. O objetivo era conseguir informações junto a professoras/es dos anos iniciais de qualquer rede de ensino que auxiliassem na elaboração de um recurso educativo que estivesse em consonância com as demandas docentes. Foram obtidas 47 respostas, as quais ajudam a compor o conjunto de dados desta dissertação e serão apresentados no quarto capítulo. O Questionário 2 contém 23 itens com questões que perpassam por dados pessoais, formação, práticas pedagógicas, recursos utilizados em sala de aula e ensino de História.

O *link* com o formulário de resposta ao Questionário 2, junto com um texto curto, explicando o objetivo da pesquisa e o público alvo foi divulgado via *WhatsApp* para professoras e professores conhecidos e em grupos de escolas. Solicitei que ajudassem a compartilhar, pois os dados seriam utilizados para a elaboração de um material didático de História para os anos iniciais. O número de respondentes que se enquadraram no perfil pretendido, 46 professoras e

²⁶ Cabe ressaltar que o trabalho de campo foi interrompido em um momento de incertezas em relação a como e quando se daria o retorno presencial das atividades escolares. Eu tinha tido pouco contato presencial com as professoras e fiquei receosa, em um momento tão sensível, de exigi-las muito em função da pesquisa. Por isso a decisão de completar a coleta de dados com um questionário pareceu a mais apropriada, embora seja um instrumento mais impessoal e com mais limites em relação à interação que a entrevista ou um grupo focal com as professoras participantes poderiam proporcionar, algo que só foi percebido ao finalizar as análises.

²⁷ O Questionário 2 está como apêndice 2 na página 132.

1 professor dos anos iniciais, superou nossas expectativas, principalmente por ter sido respondido em janeiro, mês de férias escolares.

1.3.2 Escolha da escola

Inicialmente, optei por realizar o estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Contagem já conhecida. Em fins de janeiro de 2020, entrei em contato com o diretor e fui convidada para participar da primeira reunião do ano escolar. Nesta reunião tomei ciência das orientações que a Secretaria Municipal de Contagem havia direcionado aos docentes do município e falei do meu projeto de pesquisa com as/os professoras/es presentes.

Em outras ocasiões, conversei separadamente com pedagogas e professoras dos quartos e quintos anos e ao longo do tempo percebi dificuldades para realizar a pesquisa nesta escola. A primeira questão é que o número de professoras acompanhadas seria menor do que as seis que havíamos previsto inicialmente no projeto. Como as professoras dividiam os componentes curriculares visando diminuir o volume de trabalho, apesar de existirem 2 turmas de 4^{os} anos e 4 turmas de 5^{os} anos, totalizando 6 turmas e 6 professoras, apenas 3 delas lecionavam História.

Das três, uma demonstrou disponibilidade para participar da pesquisa e outra consentiu com a observação nas aulas de História, mas se manifestou contra qualquer trabalho relacionado à pesquisa. Como o estudo envolvia leitura, concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preenchimento de questionário e interação constante, julguei inviável tê-la como participante. Com essa decisão não conversei com a terceira professora que no dia em questão encontrava-se ausente por motivo de doença.

Desta forma, presumi que a disponibilidade das professoras em participar da pesquisa seria o critério mais importante para a escolha da escola. Para isso contei com a sugestão de uma assessora pedagógica da SEDUC. Na visão dela, a escola indicada tinha um trabalho e uma prática pedagógica que se destacava em relação às demais que assessorava devido, entre outros fatores, pelo acompanhamento mais próximo realizado pela pedagoga e pela colaboração que as professoras tinham umas com as outras.

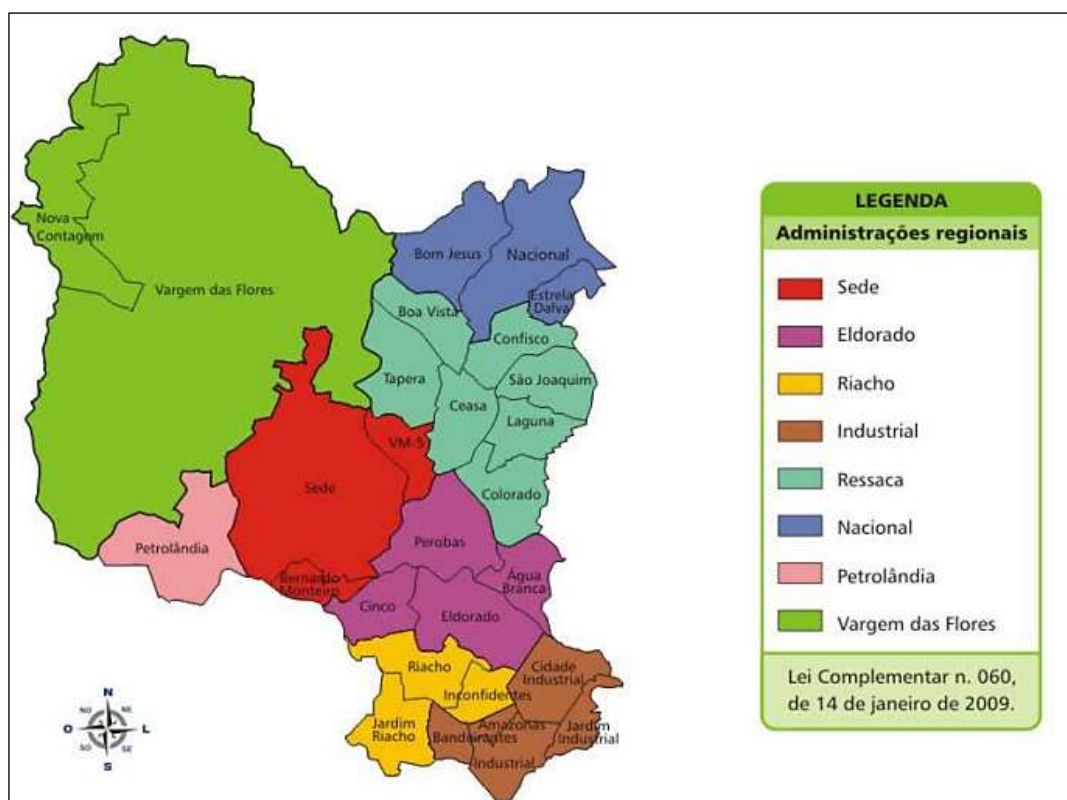
1.3.3 A escola e seu o entorno

A escola escolhida para o estudo de caso situa-se em Contagem, município da região metropolitana de Belo Horizonte, que ficou conhecido como “Cidade Industrial”, denominação

que remete a década de 1940, quando tornou-se sede do “maior complexo industrial do Estado” (CONTAGEM, 2009, p. 11). Contudo, ela ainda possui as marcas agropastoris das fazendas das quais se originaram no século XVIII. A cidade possui uma área de 194,746 KM² e população estimada, em 2020, de 668.949 pessoas, a terceira do estado. Em 2017, o PIB per capita da cidade, R\$44.015, 99, era o 46º do estado (IBGE, 2018).

Dentre as oito regiões administrativas nas quais se divide o município, a escola está dentro da regional Riacho. Localizada entre a capital, Belo Horizonte, e a regional Eldorado, polo comercial de Contagem, essa regional provém do loteamento de antigas fazendas agropastoris. Ao longo da segunda metade do século XX, ela teve o povoamento reforçado com a instalação do complexo industrial de Contagem, a “Cidade Industrial”, e com a construção de casas para atender aos trabalhadores das fábricas. Atualmente, 100% urbanizada, a regional Riacho destaca-se pelas atividades comerciais e pela prestação de serviços. É composta por apenas onze bairros e duas vilas, distribuídos em uma área pequena e possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Contagem (FIGURA 1).

FIGURA 1 – Divisão administrativa do município de Contagem



Fonte: Atlas Municipal de Contagem, 2009, p.43

A localização privilegiada da regional Riacho favorece o acesso a bens e serviços, como ruas asfaltadas, água encanada, luz elétrica, rede de esgoto, coleta de lixo e várias linhas de

ônibus que fazem a conexão entre bairros, Estação do Metrô Eldorado e Belo Horizonte. Por outro lado, como a maioria dos centros urbanos brasileiros, as condições favoráveis contrastam com as condições de desigualdade social observáveis em alguns bairros e vilas que compõem a regional. Contudo, a escola selecionada para esta pesquisa parece ser mais favorecida do que desfavorecida pelas condições citadas.

De maneira geral, notei que a escola apresenta uma infraestrutura relativamente satisfatória, a começar pela pintura que foi recentemente revitalizada. Ao longo do muro externo há vários painéis com desenhos variados. No interior da escola, a pintura também é nova e o pátio principal possui desenhos no chão, além de brinquedos para as crianças usarem em momentos de recreação.

Em 2020, eram atendidas nesta instituição 164 crianças da Educação Infantil e 429 do Ensino Fundamental I, distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde. Portanto, o público atendido está entre os 4 e os 10 anos de idade, o que requer várias adaptações como, por exemplo, brinquedoteca e banheiros distintos para cada um dos segmentos. Além dos espaços tradicionais como salas de aulas, salas de uso administrativo, cantina, refeitório e biblioteca, a escola conta ainda com sala de informática, quadra de esportes coberta e espaço multiuso (equipado com televisão, *Datashow*, lousa digital).

Em se tratando de uma construção que foi adaptada, e não construída, para funcionar como instituição de ensino pode-se afirmar que a escola tem seus espaços bem distribuídos. A exceção está nas cinco salas de aula que foram construídas em torno da quadra de esportes, em função da demanda por ampliação do número de matrículas, o que gera certo incômodo devido ao barulho. Quatro das cinco professoras participantes desta pesquisa, por terem estudantes maiores em comparação aos demais, lecionam em meio aos risos, gritos, aplausos e outros sons provenientes das aulas de Educação Física.

Outra situação insatisfatória é o número insuficiente de livros didáticos de alguns componentes curriculares. Geralmente, conta-se a quantidade de livros necessários para cada série baseando-se no número de estudantes que havia na série anterior, e não no ano corrente, gerando discrepâncias entre o número de livros disponíveis e a demanda real da instituição. A movimentação de estudantes e os livros não devolvidos não são levados em consideração. Desta forma, apesar da biblioteca possuir um bom acervo literário que parece ser bem explorado pelas professoras, faltavam livros didáticos de História para as turmas de quinto ano.

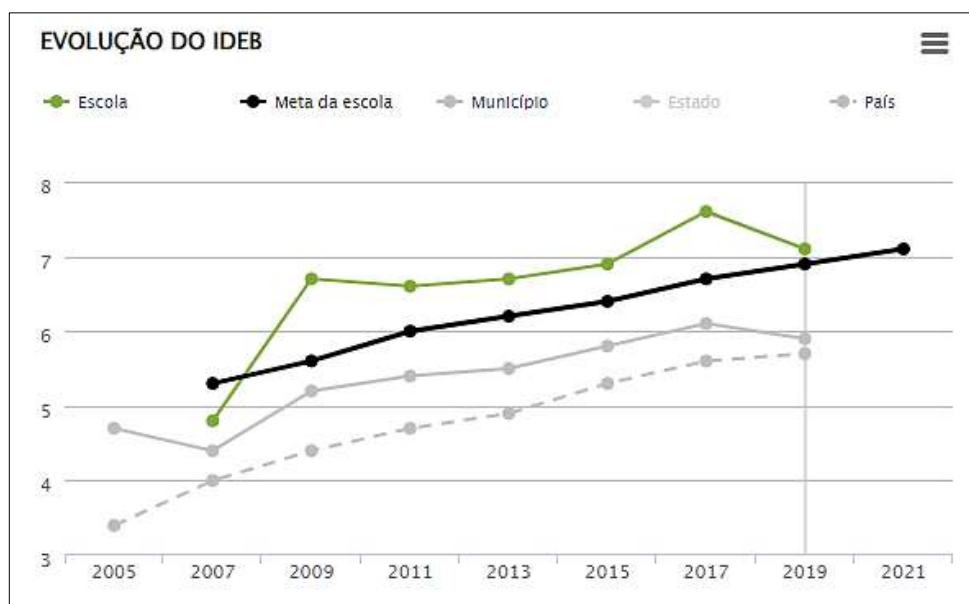
Em relação ao quadro de funcionários, no turno da manhã, além das dirigentes, há: um bibliotecário, uma disciplinaria, secretárias, auxiliares de serviço geral, um porteiro, duas pedagogas, professoras dos anos iniciais e da educação infantil e professoras especialistas em

Arte, Educação Física e em Inglês. Há também uma psicopedagoga, de um projeto da SEDUC, que acompanha em alguns dias da semana o trabalho de inclusão de crianças com deficiência e/ou com transtornos de aprendizagem, e as/os estagiárias/os que dão suporte em sala de aula.

Como já mencionado, a escola é acompanhada por uma assessora pedagógica que muito contribuiu para esta pesquisa ao traçar um perfil da instituição.²⁸ Na visão dela, a escola é muito organizada e quase não tem problemas com indisciplina. A assessora destaca a presença e o empenho das dirigentes, a experiência das pedagogas e o compromisso das professoras com a própria formação. Para ela, há um efetivo processo formativo no interior da instituição e uma parceria que favorece a troca de conhecimentos e de experiências entre direção, equipe pedagógica e professoras, visando melhoria das práticas pedagógicas.

Esta escola também se diferencia das demais por possuir um dos maiores Ideb da Rede Municipal de Contagem. Os índices apresentados, desde 2009, além de sempre ultrapassarem a meta específica da instituição, têm sido maiores do que os apresentados pelo município de Contagem e pelo Brasil, de maneira geral. Em 2019, a escola teve um Ideb de 7,1 enquanto o municipal ficou em 5,9, o que é significativo, mesmo tendo representado uma queda em relação ao índice de 7,6 do biênio anterior (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 – Evolução do Ideb da escola pesquisada



Fonte: QEdu.org. Dados do Ideb/Inep, 2019.

²⁸ O trabalho de campo foi realizado no ano de 2020, último ano da gestão anterior, iniciada em 2016, sob uma política educacional distinta da exercida atualmente, que teve início em janeiro de 2021. Portanto, as descrições e análises realizadas em relação à educação municipal de Contagem referem-se à política implementada pela gestão anterior e está limitada ao período anterior à pandemia.

A descrição dada pela assessora, aliada à boa infraestrutura da escola, pode contribuir para explicar estes resultados. No entanto, é preciso considerar a influência de aspectos externos à escola como as condições socioeconômicas e o acesso por parte dos estudantes e de suas famílias a distintos bens culturais. Além disso, a localização privilegiada da escola pode favorecer a permanência do corpo docente ao longo dos anos, aspecto propício à continuidade do fazer pedagógico, algo difícil em outras regiões. O perfil das professoras é outro aspecto importante como será visto a seguir.

1.3.4 Perfil das professoras participantes do estudo de caso

O perfil das professoras participantes do estudo de caso foi analisado a partir de informações mais abrangentes sobre as características gerais das professoras dos anos iniciais no Brasil. Um primeiro ponto que merece atenção é a esmagadora predominância feminina entre as docentes das séries iniciais. Em âmbito nacional são 88,9% num total de quase 762 mil, segundo o Censo da Educação Básica de 2017²⁹. Na escola do estudo de caso, além de todas as participantes (100%) serem mulheres há um dado ainda mais curioso: todas as professoras da escola, em 2020, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, incluindo as que lecionavam Arte, Educação Física e Língua Inglesa, eram do sexo feminino.

No início do século XX, as mulheres, que já desempenhavam a função de cuidado das crianças nas chamadas escolas domésticas do século XIX, encontraram no magistério uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho (CARVALHO, 2018). Além disso, ao longo do tempo, construiu-se a ideia das mulheres como naturalmente propensas ao cuidado, crença que continua persistindo no Brasil contemporâneo e demarcando as esferas de atuação profissional segundo o gênero (CARVALHÃES e RIBEIRO, 2019). Estes são alguns dos motivos que ajudam a compreender por que a presença feminina é ainda mais significativa nos cursos de Pedagogia³⁰ e nos anos iniciais, etapa em que a necessidade das crianças por cuidados é maior.

²⁹ Os dados do Censo da Educação Básica de 2017 apresentados neste texto foram retirados do documento *Perfil do Professor da Educação Básica*, publicação do INEP produzida por Maria Regina Viveiros de Carvalho (2018).

³⁰ A presença feminina nas Licenciaturas é bem alta, cerca de 70% conforme Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2018), mas é maior nos cursos de Pedagogia. Pesquisa com dados de 2014 e 2015 demonstra que a maioria das/os futuras/os pedagogas/os são mulheres (93%), provenientes de famílias de baixa renda (64% são de famílias com renda familiar de até 3 salários mínimos), matriculadas em faculdades privadas (80,6%) e cursando educação a distância (52,4%). Quando se considera todos os outros cursos superiores as mulheres são 54% em outras carreiras, a distribuição entre matrículas em cursos presenciais e a distância é de 85,7% e 14,3%, respectivamente, e 40% das/os egressa/os possuem renda familiar de até três salários mínimos (MORENO, 2017).

Em relação aos demais segmentos, nos anos iniciais predominam pessoas na faixa etária dos 20 anos de idade e um número maior de professoras/es com apenas o nível médio de ensino (32,4%). Quando se considera todas as etapas, a média de idade das/os professoras/es brasileiros, em 2017, era de 40 anos de idade (apontando para um envelhecimento dos profissionais de ensino) e 78,4% tinham curso superior (CARVALHO, 2018). Quanto às professoras do estudo de caso, elas estão mais próximas da média geral, possuindo idades e escolaridade mais altas. Duas delas estão inseridas na faixa etária de 30 a 39 anos de idade, duas na de 40 a 49 anos e 1 na de 50 a 59 anos conforme informações a seguir (QUADRO 2):

QUADRO 2 – Dados pessoais das participantes do estudo de caso

Professora	Faixa Etária	Renda Familiar	Estado Civil	Nº de Filhos	Pessoas no núcleo familiar
A	De 30 a 39 anos	De 3 a 5 salários mínimos	Casada/união estável/amigada	2	4
B	De 40 a 49 anos	De 3 a 5 salários mínimos	Casada/união estável/amigada	0	2
C	De 40 a 49 anos	De 3 a 5 salários mínimos	Separada	1	2
D	De 30 a 39 anos	De 3 a 5 salários mínimos	Casada/união estável/amigada	2	4
E	De 50 a 59 anos	De 5 a 7 salários mínimos	Casada/união estável/amigada	2	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 1

De acordo com informações do quadro 2, quatro professoras autodeclararam-se de cor/raça/etnia branca e uma parda, quatro são casadas e uma separada. Apenas uma não tem filhos. Quatro delas têm renda familiar de 3 a 5 salários mínimos, e uma de 5 a 7. Duas têm um núcleo residencial composto por duas pessoas e as outras três por quatro pessoas.

Em relação à formação, todas as professoras são licenciadas em Pedagogia, isto é 100% (a média nacional para os anos iniciais é de 76,2%). Quatro delas realizaram o curso em instituição privada laica (80%) e uma em pública estadual (20%), o que coincide com os dados gerais. Nenhuma mantém contato com a faculdade na qual estudou. Quase todas prosseguiram com os estudos após a licenciatura, 1 está cursando e 3 já concluíram alguma pós-graduação

Estes dados apontam para a influência das condições socioeconômicas e dos marcadores de gênero e de raça no acesso aos diferentes cursos superiores (CARVALHÃES e RIBEIRO, 2019, p 201).

lato ou *stricto sensu*, porcentagem também acima da nacional para os anos iniciais, 28,6%. Estas informações estão presentes a seguir (QUADRO 3):

QUADRO 3 – Formação das participantes do estudo de caso

Professora	Ano de conclusão do curso de Pedagogia	Tipo de instituição	Cursos de Pós-Graduação
A	2006	Privada Laica	Especialização em Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento; e Educação Inclusiva
B	2014	Privada Laica	Não possui
C	2007	Privada Laica	Especialização em Psicopedagogia, Neurociências e Aprendizagens; e Ensino religioso (em andamento)
D	2017	Pública Estadual	Especialização em: Supervisão Pedagógica e; Alfabetização e Letramento
E	2010	Privada Laica	Mestrado em Estudos de Linguagens

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 1

Três das professoras atuavam em turmas de 4º anos e duas em turmas de 5º anos do Ensino Fundamental. Todas tinham dupla jornada, lecionando também no turno da tarde. Três eram efetivas na rede de Contagem e duas eram contratadas, sendo que uma delas é efetiva nas duas redes em que leciona. Apenas duas professoras têm mais de 10 anos na docência, uma tem 6 anos e as outras duas menos de 5 anos de profissão (QUADRO 4).

QUADRO 4 – Aspectos do trabalho das participantes do estudo de caso

Professora	Ano em que começou a lecionar	Vínculo empregatício na escola investigada	Há quanto tempo leciona na escola investigada	Em que rede atua no segundo turno
A	2009	Efetiva	3 anos	Estadual em Contagem
B	2016	Contratada	9 meses	Municipal de Contagem
C	2009	Efetiva	3 anos e 7 meses	Municipal de Contagem
D	2018	Contratada	Início do 2º ano	Municipal de Contagem
E	2014	Efetiva	6 anos	Estadual em Contagem

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 1

Em suma, percebe-se que todas as professoras são graduadas na área em que atuam, exigência do município de Contagem tanto em concursos públicos quanto nos processos seletivos simplificados para contratação de professores, por isso não era esperado um resultado diferente. Contudo, quatro delas continuaram os estudos após a formação inicial, tendo escolaridade mais elevada do que a média nacional. Como atuam e residem em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, portanto, em área urbana e próxima a capital do Estado, as condições para ampliar a escolaridade são maiores.

Por outro lado, comparando-se os dados relativos à faixa etária, ano de conclusão do curso de Pedagogia e ano de início na docência (QUADROS 1, 2, e 3), percebe-se que pelo menos três das professoras concluíram a licenciatura próximo aos trinta/quarenta anos de idade e iniciaram-se na docência tardiamente. Dados publicados em 2013 apontam que as/os profissionais da educação têm ingressado no magistério mais tarde, o “que pode estar ocorrendo em função da exigência, feita pela LDB, de que os professores ingressantes tenham formação em nível superior” (CARVALHO, 2018, p.27).

No caso das professoras participantes do estudo de caso, a formação e o ingresso tardio na docência também podem estar relacionados às condições de gênero. Pelo menos uma das professoras expressou claramente que seu ingresso no mercado de trabalho ocorreu após filhos e filhas já estarem maiores. Neste sentido, é preciso ponderar que há uma distinção significativa, como na maioria das profissões, entre ser um homem ou ser uma mulher no exercício da docência. De maneira geral, as mulheres precisam conciliar afazeres domésticos e cuidado de terceiros com o trabalho escolar e, não raras vezes, seus projetos pessoais são colocados em segundo plano.

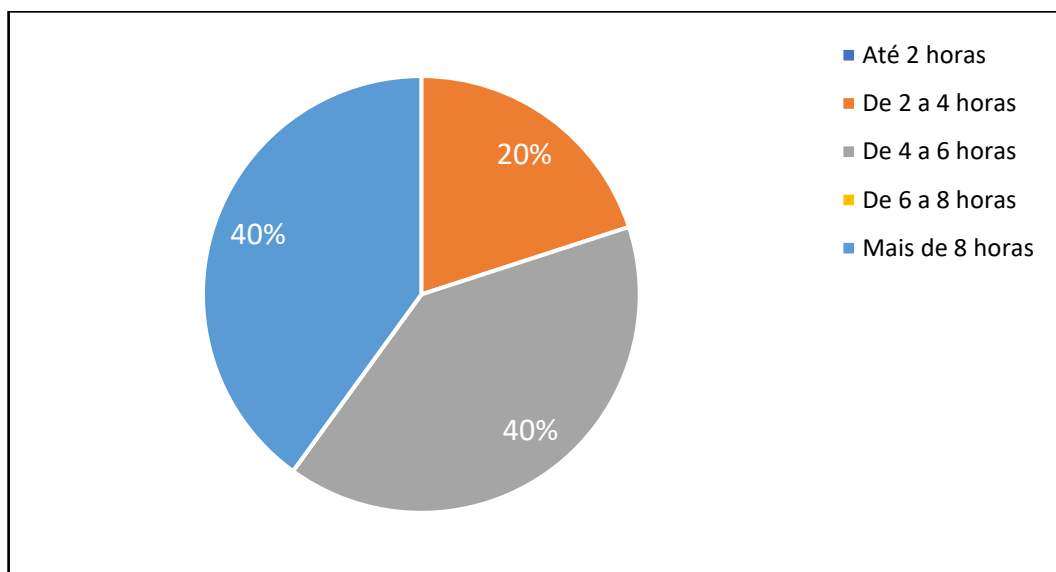
Também é relevante o fato de que duas das cinco professoras participantes do estudo de caso não serem concursadas. A falta de concursos públicos é uma das situações que precariza a situação docente, pois gera inseguranças em relação à possibilidade, ou não, de garantir uma vaga de emprego nos próximos anos. Algumas vezes, as professoras empregadas sob a condição de contrato passam algum tempo sem conseguir uma vaga como docente, o que gera descontinuidade nos processos de desenvolvimento profissional. Um exemplo bem pertinente vem das próprias professoras participantes da pesquisa. A professora D, a com menos tempo de experiência entre todas, não conseguiu uma vaga na rede Municipal de Contagem em 2021.

Isso também afeta o trabalho da escola, tendo em vista que não há continuidade do trabalho de um ano para outro, pois a cada nova professora contratada, novos aprendizados sobre aquele espaço precisam ser construídos. Em algumas escolas da rede Municipal de Contagem, devido principalmente à distância em relação aos centros comerciais e

administrativos, a contratação de professoras e professores para completar os cargos docentes, em cada início de ano letivo, pode durar meses. Durante este tempo as/os estudantes ficam sem aulas ou as escolas se adaptam com as/os professoras/es disponíveis.

Outro ponto é que a docência já é uma profissão marcada pela sobrecarga tendo em vista as horas dedicadas a estudo, planejamentos, elaboração de atividades, atualizações e formações que tendem a extrapolar a carga horária formal de trabalho. Na Rede Municipal de Contagem a carga horária semanal é de 22 horas e 30 minutos. É preciso considerar ainda que todas as professoras lecionavam em dois turnos em 2020 e, provavelmente, passavam no mínimo 45 horas semanais no interior das escolas. A necessidade de trabalhar dois turnos remete aos baixos salários pagos às/aos profissionais do ensino e podemos acrescentar ainda aos custos de se viver em centros urbanos. Além disso, todas as professoras afirmaram dedicar algum tempo para preparação de aulas ou execução de atividades fora da escola (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 - Tempo em horas dedicado para a preparação de aulas ou execução de atividades fora da escola



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 1

Uma professora marcou que este tempo girava em torno de 2 a 4 horas de trabalho, duas delas despendiam de 4 a 6 horas e outras duas mais de 8 horas semanais. Facilmente, o tempo de trabalho ultrapassa as 50 horas semanais. Portanto, a prevalência feminina, com os significados do ser mulher no mundo contemporâneo, constitui uma dimensão importante do ensino escolar nos anos iniciais que deve ser considerada.

2. ENTRE A IDENTIDADE NACIONAL E A DIVERSIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Ao longo dos sete anos consecutivos (2006-2012) em que lecionei para estudantes dos sextos anos o que mais me inquietou foi a visão de História que traziam. A ênfase dada ao ensino de História como algo relacionado a “coisas antigas” e aos sujeitos históricos como os “grandes heróis nacionais” tornava evidente que imperava entre elas e eles as concepções da história tradicional, voltada para a construção da identidade nacional. Como as narrativas eram as mesmas, ano após ano, indagava-me em relação às concepções de história que poderiam ser predominantes entre as professoras e aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As concepções da História nacionalista, pautadas na ideia de um passado estático, marcado pela coesão social, parecem ainda bem presente no imaginário social, nas aulas de História de diferentes segmentos e nas diversas produções midiáticas contemporâneas. Embora as discussões que envolvam a diversidade étnica brasileira e os conflitos raciais sejam cada vez mais frequentes, ainda estão em construção.

Para entender melhor este aspecto, começo este capítulo abordando a História do ensino de História no Brasil a fim de discutir a formação de uma identidade nacional e o processo de consolidação da História tradicional ao longo do século XIX e em boa parte do século XX. Continuo a discussão, apresentando as mudanças que se processam no ensino de História, a partir da década de 80, e que permitem um olhar para a diversidade de temas, perspectivas historiográficas, fontes históricas e sujeitos históricos.

Na segunda parte do capítulo, tendo em vista as discussões realizadas anteriormente, tento situar a concepção de História que prevalece entre as professoras participantes do estudo de caso. A questão que tento responder é se a concepção apresentada pelas docentes se aproxima mais da História tradicional nacionalista, voltada para formação da identidade nacional, ou da História para a diversidade, comprometida com a formação das diferentes identidades sociais.

Cabe ressaltar que o objetivo da análise desenvolvida neste capítulo é compreender e não julgar a perspectiva apresentada pelas professoras como certa e/ou errada. A partir do que será discutido neste capítulo, o recurso educativo a ser elaborado poderá corresponder aos anseios e também às necessidades reais de professoras/es e estudantes dos anos iniciais em relação ao ensino de História.

2.1 Ensino de História no Brasil: da formação de uma identidade nacional à promoção da diversidade étnica brasileira

Em linhas gerais, do século XIX aos dias atuais, pode-se afirmar que existem pelo menos duas concepções de História que marcam o ensino e a produção historiográfica brasileira. A primeira delas é a história nacionalista, de cunho positivista, forjada nas primeiras décadas do século XIX pelas classes dominantes com o intuito de criar uma identidade nacional para o país recém independente. A segunda, emerge com mais força a partir das transformações econômicas, culturais e sociais que marcam as décadas de 1970 e 1980, como resultado da ação de diversos movimentos sociais e de um novo olhar para a diversidade de fontes, temas, sujeitos e perspectivas historiográficas. A seguir, veremos a história destas diferentes perspectivas³¹.

2.1.1 O ensino de História como instrumento da formação da identidade nacional

A constituição do conhecimento histórico nos âmbitos científico e disciplinar³² ocorreu, inicialmente, em consonância um com o outro na Europa do século XIX, em um contexto liberal de igualdade jurídica e de afirmação da laicização do estado, visando a construção de identidades nacionais (FONSECA, 2006; NADAI, 2018). No caso brasileiro, além da pretensão dos grupos políticos dominantes em criar, difundir e consolidar uma determinada identidade nacional para o país recém-fundado, ambicionava-se manter a conciliação entre interesses do Estado e da Igreja Católica, conservando-se as antigas estruturas sociais (FONSECA, 2006).

Este projeto de nação foi sustentado pela educação escolar e tinha por fim formar cidadãos obedientes à lei mesmo entre aqueles que não pudessem exercer direitos políticos

³¹ As transformações assinaladas e que marcam as diferenças entre uma forma e outra de compreender a história são o resultado das mudanças ocorridas nas sociedades e nos paradigmas das ciências sociais, os quais passaram a considerar os diferentes sujeitos, suas experiências e subjetividades como elementos essenciais. Portanto, são mudanças que afetam as diferentes áreas do conhecimento, a maneira de se fazer pesquisa e a forma como as pessoas relacionam-se, comunicam-se, trabalham, participam da vida política, econômica e social. Neste capítulo ressaltamos a questão das mudanças e permanências no campo da História, mas consideramos as teorias pedagógicas como fundamentais nos processos de ensino/aprendizagem de qualquer componente curricular.

³² Segundo José D'Assunção Barros (2011, p. 17), a palavra disciplina pode ser definida como um “conjunto de práticas, concepções e objetos de estudo como campo específico de conhecimento”. Elas constituem-se a partir de um campo de interesses, que pode ser partilhado, a exemplo da História que compartilha com às demais disciplinas da área de Humanas o interesse pelos seres humanos. Mas as disciplinas também apresentam especificidades, as quais lhes confere identidade e as tornam únicas em relação às demais. Quanto à História, sua identidade fundamenta-se no estudo das relações humanas considerando a dimensão temporal e o recurso às fontes históricas como embasamento daquilo que investiga. Ou seja, tempo e fontes históricas são duas das mais importantes especificidades do campo da História. Ainda de acordo com Barros, embora a História como forma de perceber o mundo tenha uma tradição milenar, como ciência ela é refundada no século XIX.

(FONSECA, 2006). Para isso, uma das estratégias utilizadas foi a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, com a missão de “elaborar uma história nacional e difundi-la [...] precisamente por meio do ensino de História” (*Ibidem*, p. 46). Partindo inicialmente das propostas de Karl Philipp von Martius, os sócios do IHGB elaboraram narrativas historiográficas, programas curriculares, manuais didáticos, metodologias e disseminaram uma dada visão da História nacional que perdurou ao longo de mais de um século.

Segundo Thaís Fonseca (2006, p. 46) “Von Martius propunha uma História que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização”. A proposta foi seguida por Francisco Adolfo Varnhagen, alemão que criou uma genealogia para a nação brasileira “mesmo antes de ela existir de fato” valendo-se do “mito da união nacional, do sentimento de brasilidade, destilado em doses históricas homeopáticas” (PINSKY, 2018, p. 16). Destacava-se o modelo de nação a qual se pretendia: branca, europeia, civilizada.

Cabia ao ensino de História criar uma identidade nacional que legitimasse a manutenção das desigualdades e ocultasse os conflitos de uma sociedade marcada pela diversidade social, étnica e cultural (BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 2006). À princípio, esta perspectiva foi implementada no colégio Pedro II no Rio de Janeiro como parte da formação dos filhos das camadas dominantes (ABUD, 2003), fornecendo uma representação historiográfica que enfatizava a importância da população branca e economicamente privilegiada na direção do país (BITTENCOURT, 2009). A narrativa adotada encontrava-se alinhada às características do paradigma positivista e embasou o que tem sido denominado por História tradicional.

A História tradicional ou positivista privilegiava como fontes os documentos escritos, oficiais e não oficiais (leis, livros) e também os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e museus, como moedas e selos. Os sujeitos da História tradicional eram as grandes personalidades políticas, religiosas e militares: reis, líderes, religiosos, generais, grandes proprietários. Eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da História. Assim, a História tradicional estudava os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegiava o estudo dos fatos do passado que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva. (GUIMARÃES, p. 2018, p. 43).

Esta concepção de História estava associada a um processo de ensino/aprendizado no qual predominavam práticas pedagógicas baseadas em métodos de memorização. Aprender História implicava em “saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos”, pois acreditava-se que o conhecimento histórico pressupunha o domínio de muitas informações (BITTENCOURT, 2018a, p. 52).

Segundo Circe Bittencourt (2018a) “aprender de cor” já era alvo de críticas mesmo naquela época, embora tenha se mantido como prática comum nos anos que se seguem³³.

A historiadora afirma que as escolas primárias, durante todo o período monárquico, funcionaram como um espaço destinado a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos. O ensino de História não era obrigatório e costumava estar associado às lições de leitura, com destaque para temas que envolviam formação cívica e moral. A História Sagrada e as biografias dos santos prevaleciam em relação à História Profana e os personagens da vida pública eram inseridos no ensino escolar tendo como referência a moralidade cristã da época (BITTENCOURT, 2018a).

A partir de 1880, com a abolição da escravidão (1888), a intensificação dos processos migratórios e imigratórios e a Proclamação da República (1889), nacionalismo e civismo perpetuam-se como dimensões importantes da cidadania que neste momento havia sido ampliada aos alfabetizados. A transição para o sistema republicano também potencializou o interesse político na construção de uma identidade nacional ainda inexistente. Assim, gestores políticos e intelectuais deram início ao processo de ressignificar e/ou criar eventos, acontecimentos e heróis nacionais de maneira a enfatizar os ideais republicanos.

A principal forma de concretizar tais valores foi por meio da educação escolar e, a partir de 1920, das tradições inventadas. Neste período, a escola tornou-se lugar privilegiado para que as/os filhas de uma parcela da classe trabalhadora, formada principalmente por imigrantes e beneficiada com a extensão da cidadania política, aprendessem sobre seus direitos e obrigações.

A tarefa da escola pública tornava-se mais complexa ao se ver obrigada a introduzir, para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das ‘elites’, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas – preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação – justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória. (BITTENCOURT, 2018b, p. 58-9).

A partir das tradições inventadas, comemorações de datas cívicas, homenagens aos heróis nacionais, hasteamento da bandeira, canto de hinos e discursos de amor e respeito à pátria e à memória nacional passaram a ocupar os diversos espaços escolares. Criou-se uma memória oficial, “na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes

³³ Circe Bittencourt (2018a, p. 55) faz duas ressalvas importantes em relação à questão da memorização. Em primeiro lugar, ela lembra que a memorização tinha uma raiz na oralidade, predominante na sociedade brasileira do século XIX, e importante mecanismo de transmissão cultural em meio a uma população majoritariamente ágrafa. As histórias narradas e repetidas diversas vezes nas fazendas e nos púlpitos das igrejas eram formas essenciais de comunicação e de aprendizado. Em segundo, ela contrapõe e diferencia o “aprender ou saber de cor” da “memorização ativa e consciente”, demonstrando que não é qualquer tipo de memorização que é alvo de críticas.

economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas.” (NADAI, 2018, p. 30).

Nas décadas de 1930 e 1940, o mito da democracia racial, disseminando a ideia da união harmoniosa entre branco, negros e indígenas, é incorporado aos materiais didáticos de História do Brasil. Por meio do livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire, a mestiçagem ganha uma conotação positiva. Porém, mesmo neste cenário, indígenas e africanos compõem-se como colaboradores (e/ou subordinados) no processo civilizador de uma “nação organicamente articulada” [...] “sem conflitos, divergências ou contradições” (NADAI, 2018, p. 29).

No Governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945) e na Ditadura Militar (1964 a 1985), a centralidade concedida aos discursos históricos e à memória oficial foi efetivada por meio da articulação entre política, educação e cultura (FONSECA, 2006), ultrapassando as práticas desenvolvidas nas instituições escolares. A consolidação das tradições nacionais incluía a construção de monumentos e de estátuas; as festividades promovidas por governos, igrejas e sindicatos em datas cívicas; os programas de rádio e TV; e as apresentações musicais e teatrais, entre outros (BITTENCOURT, 2018b; FONSECA, 2006).

Em torno dos heróis nacionais e dos eventos consagrados pela História e pela memória oficiais havia uma estrutura que visava reforçar comportamentos e valores sociais “caros à formação cultural brasileira, de forte herança cristã” (FONSECA, 2006, p. 71). Um exemplo é a construção da imagem de Tiradentes como mártir que morreu pela liberdade republicana, narrativa comum nos ambientes escolares, nas propagandas políticas e nos discursos religiosos, e bastante explorada durante a Segunda Guerra Mundial com o intuito de cooptar jovens para a Segunda Guerra (*Ibidem*). Ela também contribuiu para desenvolver o sentimento de confiança do povo no comando de seus líderes políticos, “capazes de conduzir a nação rumo ao progresso” e a um “*futuro grandioso*” (BITTENCOURT, 2009, p. 191).

Estes ideais foram acentuados com a Lei 5692/71 e com as demais que marcam a reforma educacional iniciada pelos militares. Uma das medidas, foi a reestruturação curricular dos antigos 1º e 2º graus afetando, sobretudo, as Ciências Humanas. As disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC)³⁴ e Estudos Sociais³⁵, proveniente da fusão entre História, Geografia e

³⁴ A EMC, além de componente curricular, foi estruturada como prática educativa. Com isso, de acordo com Selva Fonseca (2005, p. 36), ela é direcionada “à formação de hábitos do educando de uma maneira abrangente”, incluindo os diversos “aspectos dessa formação” e “perpassando pelas várias disciplinas”. Isto terá efeito especial nos conteúdos históricos, pois os programas de EMC abarcarão conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis, que geralmente estão atrelados ao ensino de História (*Ibidem*).

³⁵ As primeiras discussões em relação aos Estudos Sociais remetem à década de 1930, alcançando as décadas seguintes e sendo experimentada em alguns estados brasileiros nos anos de 1950 a 1960 (FONSECA, 2005). Proveniente de escolas dos Estados Unidos e embasada em princípios da psicologia cognitiva, esta disciplina

Organização Social e Política do Brasil (OSPB), passaram a compor “um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social” (FONSECA, 2005, p. 27).

No contexto da Ditadura Militar, conforme definido pela resolução nº 08 de 1º de dezembro de 1971, os Estudos Sociais visavam “ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971b). Segundo Selva Guimarães (2018, p. 29), analisando o documento do “Programa de ensino de primeiro grau: Estudos Sociais”, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o estabelecimento desta disciplina:

O objetivo do ensino de Estudos Sociais não era estudar, analisar, refletir sobre a história construída pelos homens, mas “localizar e interpretar fatos”, utilizando “instrumentos das ciências sociais” em geral e não da História especificamente. [...] Isso nos leva a concluir que, no seio da deliberada tentativa de substituir História e Geografia por Estudos Sociais, havia uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas autônomas, formadoras do espírito crítico.

Nessa conjuntura, segundo Selva Fonseca (2005), a escolarização escolar do primeiro grau possuía uma evidente função de reproduzir os saberes produzidos nas instâncias acadêmicas e oriundos do planejamento dos órgãos de segurança nacional. Conhecimento escolar e relações de ensino-aprendizagem consistiam, quase sempre, em “reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informações” (*Ibidem*, p. 63). Esta forma de conceber o ensino de História vai predominar na legislação brasileira até a década de 70 do século XX³⁶.

2.1.2 Mudanças e permanências no ensino de História a partir da redemocratização

Em fins de 1970 e ao longo de 1980, com o processo de redemocratização, o Brasil foi palco de uma série de transformações sociais que se refletiram nas instituições escolares, na produção historiográfica brasileira e no ensino de História. Uma destas transformações, que teve início ainda no período ditatorial, foi o ingresso massivo nas escolas públicas, pela primeira vez, de um perfil de estudantes proveniente das camadas populares (BITTENCOURT, 2003).

visava contribuir para a adequada integração das/os estudantes na sociedade ao criar um base com conhecimentos provenientes da Geografia, Sociologia, Economia, História e Antropologia (BITTENCOURT, 2018a). Porém, no Regime Militar brasileiro, ela é revestida de contornos mais estreitos.

³⁶ Ao longo deste pouco mais de um século, contando a partir da criação do IHGB, sempre existiram movimentos de resistência social à “ordem” estabelecida e de dissonâncias em relação à escrita oficial da História do Brasil e de seu ensino. Em vários momentos, a prática escolar afastava-se dos ditames legais. A esse respeito ver: Circe Bittencourt (2009; 2018b).

Como as instituições escolares foram estruturadas para atender “setores privilegiados ou da classe média ascendente”, a presença das/os filhas/os das classes trabalhadoras na educação pública sinalizou para a necessidade de se rever práticas pedagógicas e conhecimentos tradicionalmente produzidos e transmitidos em seu interior (*Ibidem*, p. 13).

O questionamento a respeito da identidade da escola pública também se relacionava à luta docente por reconhecimento e valorização profissional e pela necessidade de professoras e professores participarem ativamente da elaboração dos currículos escolares. Tais discussões foram ressaltadas no decorrer da década de 1980, pois tornava-se necessário repensar a função da escola e das disciplinas escolares para que se alinhassem às perspectivas democráticas e participativas do novo regime. Desta vez, considerando as necessidades das camadas populares, pretendia-se formar cidadãos críticos e participativos, objetivos que estiveram intimamente relacionados ao ensino escolar de História e aos programas educacionais elaborados.

Selva Guimarães (2018, p.33) compreende que pelo menos para a educação e para o ensino de História, contrariando a visão dos economistas, 1980 não foi uma “década perdida”, pois: “Repensamos e criticamos os diversos aspectos constitutivos da educação, da História e seu ensino; a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino e aprendizagem, os professores, os alunos, os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas”.

Nesta época, ocorreu uma aproximação entre proposições e pesquisas acadêmicas e o ensino escolar de História. Por isso, as revisões historiográficas sobre a História do Brasil, proveniente do acesso das/os investigadoras/es à novas fontes e do interesse por novos sujeitos e objetos de estudo, tornaram-se pauta dos currículos e dos materiais didáticos elaborados. Os principais objetivos eram consolidar a História como disciplina independente e romper com os pressupostos da História tradicional e de seu ensino.

Nesse processo, algumas professoras e professores e representantes de alguns municípios e estados passaram a elaborar seus próprios currículos, adequando-os à nova realidade brasileira e influenciando o mercado editorial de livros didáticos. Segundo Thais Fonseca (2006, p.61), uma das propostas de destaque desta época foi o programa curricular implantado em Minas Gerais, em 1986, “considerado, por muitos, como uma síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo”.

De acordo com a historiadora, a proposta de Minas Gerais fazia a opção pelo resgate da História como ciência, com objetos e métodos próprios de estudo, a qual demandava um ensino baseado em novos métodos e em novos olhares sobre os conteúdos. Partia-se do entendimento dos diferentes grupos humanos como sujeitos da História e como produtores do conhecimento histórico, princípios que deveriam orientar a prática pedagógica e a seleção de conteúdos. O

documento trazia ainda a distinção entre tempo cronológico e tempo histórico e a necessidade das/os estudantes dominarem os conceitos mais relevantes do campo teórico adotado (no caso, àqueles que tinham relação com a História Marxista).

No decorrer de 1990, a renovação na historiografia brasileira, desta vez influenciada pela “nova história”, especialmente a de origem francesa, reflete-se nos currículos e materiais didáticos desenvolvidos. De acordo com Thais Fonseca (2006) havia uma preocupação por parte de professoras/es, autoras/es de livros didáticos e elaboradoras/es de programas curriculares em conciliar saber científico e saber escolar. Associava-se a qualidade do ensino de História escolar “à capacidade desta disciplina em levar para os ensinos fundamental e médio as discussões historiográficas mais recentes em curso no Brasil” (*Ibidem* p. 66).

Conseqüentemente, segundo a mesma autora, as novas tendências historiográficas contemporâneas, como a História das Mentalidades e a História do Cotidiano, foram incorporadas aos livros didáticos e paradidáticos e aos programas curriculares, mobilizando grande parte do mercado editorial. Este movimento favoreceu a expansão da demanda “por um ensino de História que não mais privilegiasse os fatos políticos singulares, os grandes nomes e a cronologia linear e que também não tivesse como alicerce uma análise essencialmente econômica do processo histórico” (FONSECA, 2006, p. 67).

Simultaneamente, os novos aparatos legais instituídos reafirmaram o compromisso com uma educação e um ensino de História diferente. A partir da década de 1990, as lutas em torno da questão educacional, como aponta Selva Guimarães (2018, p. 33), tiveram vários resultados:

[...] a consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; a extinção legal, no território nacional, das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, durante o governo do então presidente da República, Itamar Franco; a extinção dos cursos de formação de professores de História em licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais; o aperfeiçoamento da política pública de livros didático por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das Avaliações dos Livros Didáticos, no âmbito do Ministério da Educação; a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei n. 9.394/96 – que, apesar das críticas e ressalvas à forma e ao conteúdo, possibilitou a implementação de novas políticas pública; a elaboração e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os movimentos de reformulação/atualização curricular desenvolvidos nos sistemas estaduais e municipais de educação.

Pelo menos formalmente e principalmente com LDB de 1996, amplia-se no campo educacional a ruptura com as políticas educacionais até então predominantes e estabelece-se novas formas de se compreender e implementar o ensino de História. Ao longo das primeiras

décadas do século XXI, outras ações estão contribuindo para reconfigurar o campo da História, como demonstra Selva Guimarães (2018, p. 34) na listagem a seguir, que inclui:

[...] a elaboração e a implantação das diretrizes nacionais para os cursos superiores de História e, posteriormente, as diretrizes de formação de professores da educação básica em 2002; a mudança do artigo 26 da LDB, tornando obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da temática indígena, fruto das demandas dos movimentos sociais [Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008]; o rápido desenvolvimento de novas tecnologias no campo da educação; a implantação de cursos de formação inicial e continuada de professores, na modalidade educação à distância (EAD); a ampliação da produção científica e das publicações sobre o ensino e a aprendizagem em História nas universidades por professores da educação básica e superior ou com sua colaboração; o crescimento dos grupos de pesquisa e do número de pesquisadores nas universidades, os intercâmbios internacionais, a circulação de textos, estudos, pesquisas entre as diversas instituições; a consolidação dos eventos nacionais na área do ensino de História [...]

Apesar dos avanços significativos, sobretudo em relação à inclusão da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação brasileira, as principais transformações legislativas no campo educacional são relativamente recentes. Por outro lado, as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais das últimas quatro décadas com seus respectivos desdobramentos possibilitam que vejamos com mais assertividade outras formas de se conceber a História escolar e o seu ensino.

2.2 Ensino de História nos anos iniciais: concepções e práticas de ensino das professoras participantes do estudo de caso

As singularidades que marcam os ciclos de vida da infância, da pré-adolescência e da adolescência no decorrer dos nove anos de duração do Ensino Fundamental constituem a principal razão das diferenças entre os anos iniciais e os anos finais. Assim, perfis e necessidades estudantis diversas ocasionam finalidades e expectativas de aprendizagem distintas, atravessando sobretudo as políticas públicas educacionais. Por isso, ao se tomar o Ensino Fundamental I como objeto de estudo é preciso considerar suas especificidades e em que sentido elas afetam o ensino de História como veremos adiante.

2.2.1 Especificidades dos Ensino Fundamental I e a secundarização do ensino de História

As/os professoras/es dos anos iniciais são unidocentes, isto quer dizer que lecionam vários dos componentes curriculares obrigatórios e envolvem-se com conteúdos, finalidades, metodologias de ensino, planejamento de aulas e a elaboração de atividades de áreas bem

diferentes umas das outras³⁷. Por causa destas demandas, tendem a criar estratégias para viabilizar seus encargos. Na escola investigada, as participantes do estudo de caso lecionavam seis disciplinas: Ciências, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, dividiam entre si a tarefa de elaborar as atividades, seguindo como critério básico o interesse ou o gosto particular de cada uma. Desta forma, tendiam a se envolver mais profundamente com apenas uma ou duas áreas do conhecimento.

Para compreender melhor este aspecto cabe observar a grade curricular da escola em que a pesquisa foi realizada (QUADRO 5), composta por 9 disciplinas no total, distribuídas em 20 aulas de 1 hora cada. Destas, 15 horas cabe às professoras regentes da turma (formadas em Pedagogia), e as outras 5, às professoras com formação em áreas específicas, como Arte, Educação Física e Inglês.

QUADRO 5 – Grade curricular da escola investigada - 2020

DISCIPLINA	QUANTIDADE DE AULAS	PROFESSORA RESPONSÁVEL
Arte	1	Professora graduada em Arte
Ciências	1	Professora regente da turma
Educação Física	2	Professora graduada em Educação Física
Ensino Religioso	1	Professora regente da turma
Geografia	1	Professora regente da turma
História	1	Professora regente da turma
Inglês	2	Professora graduada em Inglês
Matemática	5	Professora regente da turma
Língua	6	Professora regente da turma
Total	20	-----

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do Diário de Bordo

A partir do quadro, observa-se que as regentes de turma despendem mais tempo com Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que juntas ocupam mais da metade da carga horária das/os estudantes (55%). A importância atribuída a cada uma das áreas do conhecimento concilia-se com o que parece ser enfatizado no cotidiano escolar como um dos principais

³⁷ Conforme previsto na LDB/1996, em seu artigo 26, os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996).

objetivos do Ensino Fundamental I: alfabetizar, letrar e ensinar cálculos³⁸. Ações que envolvem estes aprendizados tendem a monopolizar tempos, espaços e recursos financeiros para os quais convergem os esforços das/os diferentes sujeitas/os da escola (direção, pedagogas, docentes), da comunidade escolar e dos agentes por detrás das políticas públicas educacionais³⁹.

Como resultado da hierarquização de conteúdos, habilidades, competências e temáticas, as Ciências Humanas e Naturais são visivelmente secundarizadas, processo corroborado pelas políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental I ao enfatizar a primazia da alfabetização, do letramento e do cálculo. Isso pode ser percebido nas propostas curriculares, como nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN)⁴⁰ e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e nas avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴¹ e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)⁴².

A mesma ênfase é notada nos programas de formação continuada ofertados para docentes da Educação Básica. Em consulta ao antigo site do Ministério da Educação (MEC), em maio de 2020, observa-se que dos oito programas de formação continuada listados, três tinham relação com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴³; o Pro-Letramento que envolve além da leitura e da

³⁸ A distribuição da carga horária é a mesma para todo o Ensino Fundamental I, incluindo quartos e quintos anos, séries que não pertencem ao Ciclo de Alfabetização.

³⁹ Durante a pesquisa de campo percebi preocupação significativa com a questão da alfabetização dos estudantes. Este assunto foi um dos focos da primeira reunião do ano letivo de 2020, que ocorreu em toda a rede em 03 de março, com orientações oficiais enviadas pela SEDUC para serem repassadas às/os professoras/es dos anos iniciais. As primeiras reuniões que acompanhei entre a assessora pedagógica e as pedagogas da escola também tiveram o mesmo objetivo. Nesta ocasião havia uma preocupação especial com as avaliações externas.

⁴⁰ Os PCN são definidos como Referenciais Curriculares Nacionais. Eles estão organizados em 10 volumes, sendo um de Introdução, seis referentes aos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e três volumes com Temas Transversais (Introdução e Ética; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; Meio Ambiente e Saúde) (BRASIL, 1997).

⁴¹ O SAEB, criado em 1990, é um conjunto de avaliações externas aplicadas em ampla escala, visando um diagnóstico da educação básica e de fatores que podem interferir no desempenho das/os estudantes. A cada dois anos aplicam-se testes e questionários em estudantes de escolas da rede pública e em uma amostra da rede privada, em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e de 3º do Ensino Médio. O resultado do SAEB compõe a nota do IDEB (Índice de Avaliação da Educação Básica) (SAEB, online).

⁴² O SIMAVE está organizado em duas modalidades que incorporam tanto uma avaliação interna quanto externa da escola. A primeira compreende o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e a segunda o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). (SIMAVE, online).

⁴³ No PNAIC “são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização” (MEC, 2020).

escrita, a matemática; e o Gestar II (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar), um curso de formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática ⁴⁴.

O ensino de História possui um lugar periférico também na licenciatura em Pedagogia. No curso da Faculdade de Educação da UFMG, por exemplo, as/os estudantes possuem apenas uma disciplina que trata do Ensino de História. A disciplina *Fundamentos e Metodologias do Ensino de História*, ofertada no 6º período do curso, abarca diversos assuntos que perpassam por conteúdos históricos, historiografia, prática pedagógicas, metodologias de ensino de História e ensino de História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental⁴⁵. Ao longo das observações que realizei ao acompanhar as aulas em 2019, percebi que a carga horária reduzida, apesar da qualidade das aulas ofertadas pelas/os professoras/es do departamento, dificulta o aprofundamento em algumas questões da História.

Em relação à História, estudos apontam a formação superior em Pedagogia como insuficiente para romper com visões tradicionais (ABUD, 2012; PIMENTA et al, 2017; LIMA, 2019), por isso algumas historiadoras acreditam que as/os professoras/es podem tender a repetir nas aulas desta disciplina as mesmas experiências que tiveram quando estudantes da Educação Básica (ABUD, 2012; DOROTEIO, 2016). Por esta razão, defendem a reformulação dos cursos de formação inicial e o incremento em formação continuada como maneira de ressignificar representações negativas sobre a disciplina (ABUD, 2012) e proporcionar o acesso às revisões historiográficas e ao método de investigação histórico (PIMENTA et al, 2017; LIMA, 2019).

Talvez os apontamentos realizados em relação à formação inicial em Pedagogia e à secundarização das ciências humanas nos anos iniciais, como parte da cultura escolar e das políticas públicas, expliquem porque a História é um dos saberes disciplinares⁴⁶ que representa um desafio para as professoras deste segmento, como veremos adiante. Também será possível discutir se as percepções das historiadoras citadas condizem, ou não, com o observado em relação às professoras participantes do estudo de caso.

⁴⁴ Os outros programas listados são: ProInfantil, Plano Nacional de Formação da Educação Básica (Parfor), Proinfo integrado (voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar), e-Proinfo (ambiente virtual) e Rede Nacional de Formação de Professores.

⁴⁵ No segundo semestre de 2019, acompanhei as aulas desta disciplina, que na ocasião estava sendo ofertada pela professora Dr. Ana Paula Giavara, coorientadora nessa pesquisa. Durante o curso, a professora enfocou a prática docente, visando contribuir com as demandas das/os estudantes por maneiras de implementar em sala de aula as discussões realizadas tendo em vista os desafios de selecionar e trabalhar em apenas 60 horas tantos assuntos diferentes.

⁴⁶ Tardif (2002) categoriza os saberes docentes da seguinte forma: saberes da formação profissional (provenientes das ciências da educação); saberes das disciplinas (legitimados como parte dos saberes acumulados socialmente); saberes curriculares (saberes sociais instituídos pelas políticas educacionais) e saberes da experiência (resultado do exercício da atividade profissional docente).

2.2.2 Concepções de História das professoras participantes do estudo de caso

O trabalho realizado em sala de aula é apenas uma das dimensões da prática educativa escolar, a qual, no caso de uma intervenção reflexiva e intencional, é composta por planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 2010). A aula é o momento no qual se efetivam os processos de ensino/aprendizado, embora eles comecem antes: nas intenções, nas finalidades e nos planejamentos realizados por professoras e professores. Ao cuidar deste momento, zela-se para que a prática de sala de aula seja coerente com o que se espera para a educação. Segundo Zabala (2010, p. 29):

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

Para o autor, o ponto de partida para o entendimento das práticas de sala de aula situa-se nas finalidades e nos objetivos atribuídos à educação. No caso desta investigação, podemos compreender o ponto de partida como as finalidades e objetivos atribuídos ao ensino de História nos anos iniciais pelas professoras participantes do estudo de caso. Será que elas consideram que o objetivo do ensino de História é a conformação do cidadão a realidade pré-estabelecida ou a formação de uma consciência crítica que perpassa pela formação das identidades sociais?

A seguir apresento um quadro com as respostas das professoras à questão 27 do Questionário 1 (QUADRO 6):

QUADRO 6 – Principal objetivo do ensino de História no Ensino Fundamental I de acordo com as participantes do estudo de caso

Professora	Ano	Resposta
A	4º ano	Levar os estudantes a conhecer suas origens e acontecimentos passados que influenciam no seu presente.
B	4º ano	Para que os alunos entendam a história como parte da sua vida.
C	4º ano	Para o aluno entender o seu passado, poder fazer história no presente e ser capaz de mudar o futuro.
D	5º ano	Provocar o gosto em conhecer a História; estimular, ao menos começar, a criança a pensar sobre o contexto social, político, econômico e cultural.
E	5º ano	Introdução do currículo dos 6 anos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário 1

Para compreender as finalidades atribuídas ao ensino de História pelas professoras, atentemos inicialmente aos verbos utilizados pelas docentes A, B, C e D em suas respostas: “conhecer”, “entendam”, “entender”, “conhecer”. Percebe-se que elas associam o ensino de História ao processo de “levar os estudantes” / “o aluno” a “conhecer” / “entender” algo. Em linhas gerais, este algo, que também pode ser compreendido como objeto de estudo da disciplina História, foi definido como “origens”, “acontecimentos passados”, “história” ou, simplesmente, “passado”. Portanto, as professoras relacionam o ensino de História ao aprendizado sobre situações, eventos, acontecimentos situados no passado.

Por outro lado, embora tais situações, eventos e acontecimentos estejam situados em um dado passado, as professoras também os relacionaram ao tempo presente. Vejamos as expressões que utilizam para complementar a ideia iniciada pelos verbos que utilizam: “[...] conhecer suas origens e acontecimentos passados **que influenciam no seu presente**”, “[...] entendam a história **como parte da sua vida**”, “[...] **poder fazer história no presente** [...]”, “[...] **pensar sobre o contexto social, político, econômico e cultural**”. Desta forma, as professoras compreendem que tanto o passado como o presente são dimensões temporais constitutivas da História e, portanto, do ensino desta disciplina.

A dimensão do presente ainda aparece como uma forma de justificar o retorno ao passado. Por exemplo, para a professora A o estudo das origens ajuda no entendimento de fatores que influenciam o presente das/os estudantes. Para a professora B, ao estudar História, as/os estudantes podem percebê-la como parte de suas vidas. Para a professora C, entender o passado faz com que as/os estudantes possam “fazer história no presente”, ou seja, atuem, agirem, serem sujeitas/os históricos. Para a professora D, o estudo da História auxilia a criança a entender o contexto social, político e econômico no qual estão inseridas.

A professora C introduz uma resposta interessante para nos fazer refletir em relação à concepção corrente no Brasil em relação à História. Para ela, o ensino de História deve levar a/o estudante “entender o passado”, “fazer história no presente” para “ser capaz de mudar o futuro”. Esta afirmação costuma ser proferida recorrentemente pelas/os estudantes. Em linhas gerais, remete à História como “mestra da vida”⁴⁷, segundo a qual o acesso às experiências humanas do passado e ao aprendizado sobre erros e acertos podem servir como referências para a construção de um futuro melhor. No contexto da cultura política brasileira, refere-se a nossa

⁴⁷ Segundo Reinhart Koselleck (2012), a *historia magistrae vitae* adquiriu muitas formas ao longo do tempo, mas por cerca de dois mil anos, até o século XVIII aproximadamente, orientou-se por um mesmo significado. “Seu uso remete a uma possibilidade ininterrupta de compreensão prévia das possibilidades humanas em um *continuum* histórico de validade geral.” (KOSSELLECK, 2012, pág. 43).

crença e esperança em um futuro grandioso, ao qual estaríamos destinados a alcançar, e no poder das crianças em concretizá-lo.

Neste caso, é preciso lembrar que História, enquanto conhecimento socialmente construído, também é marcada pela “sucessão do inesperado, do novo, do inusitado e da criação constante, e não apenas a determinação, a permanência, a continuidade” (CERRI, p. 60). Embora o passado sirva como referência para as ações humanas no presente, visando expectativas em relação a um dado futuro, ele não é determinante para o que irá acontecer. A vida humana é quase sempre imprevisível.

Por outro lado, pelas aulas que acompanhei, é bem provável que a professora C esteja ciente destas nuances e, como professora dedicada, a frase expresse a crença no trabalho que realiza e no potencial das crianças que atende. No entanto, mesmo considerando os limites da interpretação a esta frase, obtida por meio de um formulário online, ela parece sintetizar parte do pensamento corrente entre nós, brasileiras e brasileiros, quanto às relações que estabelecemos entre as três dimensões temporais e um desejo consciente de que o futuro seja de fato melhor do que o passado.

A resposta da professora D evidencia o processo de pensar historicamente, pois além de utilizar o verbo “conhecer” para explicar as finalidades do ensino de História, ela incluiu outros três: “provocar”, “estimular” e “pensar”. Para ela, o ensino de História pode provocar e estimular as crianças, auxiliando-as no processo de pensar a respeito dos diferentes contextos no qual estão inseridas. Gerar provocações e estímulos remete à possibilidade de um ensino significativo para as/os estudantes, em uma abordagem que se afasta dos métodos tradicionais.

Quanto à professora E, a resposta dada não nos permite fazer muitas deduções em relação a como ela percebe o conhecimento histórico. A única inferência possível é que para ela o ensino de História nos anos iniciais é visto como preparação para os anos finais do Ensino Fundamental. Na perspectiva dela o ensino de História é orientado pelo currículo oficial, o que coincide com a compreensão de quase todas as professoras, como veremos mais à frente.

Em suma, para as professoras participantes do estudo de caso, o ensino de História visa que as/os estudantes entendam aspectos do passado que interferem com a suas vidas no presente e que, por isso, podem ser úteis para a compreensão da época em que vivem. Conclui-se que elas possuem muita clareza e um certo consenso em relação aos objetivos do ensino de História nos anos iniciais que, de forma alguma, apresenta-se como uma área desprovida de importância, apesar da carga horária reduzida. A relação passado/presente também aponta para um entendimento de que o conhecimento histórico não se restringe a eventos passados, pois a

interação com o presente (e também com as intencionalidades para o futuro) é inerente aos processos históricos e às aulas de História.

A seguir, vejamos como as professoras definem sujeitos históricos. Neste caso, elas deviam marcar uma única opção dentre quatro alternativas possíveis ⁴⁸. As respostas de cada professoras estão condensadas no próximo quadro (QUADRO 7).

QUADRO 7 – Definição de sujeitos históricos para as participantes do estudo de caso

Professora	Ano	Resposta
A	4º ano	Importantes figuras do passado com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis).
B	4º ano	Sujeitos comuns, diversos e heterogêneos, que agem segundo motivações conjunturais e individuais tanto no passado como no presente.
C	4º ano	Importantes figuras do presente com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis).
D	5º ano	Sujeitos comuns, diversos e heterogêneos, que agem segundo motivações conjunturais e individuais tanto no passado como no presente.
E	5º ano	Importantes figuras do presente com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário 1

As professoras A, C e E assinalaram a opção que indica sujeitos históricos como personagens com algum destaque no campo político e/ou religioso e que detêm o poder exclusivo de “dirigem os rumos da História dos países, das instituições e das regiões”. Para a professora A, os sujeitos históricos são importantes figuras do passado, enquanto para as

⁴⁸ As alternativas eram:

- * Importantes figuras do passado com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis);
- * Importantes figuras do presente com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis);
- * Sujeitos coletivos homogêneos que operam em favor de motivações de ordem conjuntural, suprimindo as ações individuais (Exemplo: os portugueses, os indígenas, os africanos);
- * Sujeitos comuns, diversos e heterogêneos, que agem segundo motivações conjunturais e individuais tanto no passado como no presente.

professoras C e E, importantes figuras do presente. Já as professoras B e D assinalaram a opção que indica sujeitos históricos como indivíduos comuns, “diversos e heterogêneos”.

Como já discutido na introdução, este é um conceito central para a aprendizagem histórica dos estudantes e para a construção das identidades pessoais e sociais, pois a História é o resultado tanto da ação de importantes figuras do passado e do presente, quanto de “agentes sociais, individuais e coletivos” (BEZERRA, 2009, p. 45). Desta forma, três das cinco professoras participantes do estudo de caso marcaram opções de definição para sujeitos históricos que estão mais próximas das concepções da História tradicional.

O próximo quadro (QUADRO 8), apresenta a maneira como as professoras compreendem as aulas de História. Neste caso, elas podiam marcar mais de uma alternativa entre as cinco disponíveis⁴⁹.

QUADRO 8 – As aulas de História na visão das participantes do estudo de caso

Professora	Ano	Resposta
A	4º ano	- Relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História. - Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo. - Os temas são tratados tendo em vista as relações com o presente.
B	4º ano	- Relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História. - Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo.
C	4º ano	- Relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História. - Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo.
D	5º ano	- Relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História. - Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo.
E	5º ano	- Os temas são tratados tendo em vista as relações com o presente. - Partem de um problema.

Elaborado pela autora a partir do Questionário 1

⁴⁹ As alternativas eram:

- * Partem de um problema;
- * Relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História;
- * Os temas são tratados tendo em vista as relações com o presente;
- * Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo;
- * Relacionam-se às datas cívicas de modo problematizador.

As professoras A, B, C e D assinalaram a opção que indica que as aulas de História “Relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História”. A professora E não marcou essa alternativa, mas na questão 27 (QUADRO 6) já tinha sinalizado para esta relação. Com essas respostas, percebe-se a importância do currículo para as participantes do estudo de caso. Talvez esta relevância tenha sido tão evidente em função das discussões que envolveram a implementação antecipada da BNCC no município de Contagem, como veremos no capítulo 3.

Quanto à conexão entre passado/presente, apenas as professoras A e E assinalaram que “Os temas são tratados tendo em vista as relações com o presente”, enquanto a professora E também indicou que as aulas de História “Partem de um problema”. Por outro lado, lembrando as respostas à questão 27 (QUADRO 6) todas elas relacionam o ensino de História às questões do tempo presente. Durante a presença em campo e em conversas com as professoras, também registrei no diário de bordo uma preocupação frequente delas com um ensino de História mais significativo e que dialogasse com a realidade das/os estudantes. Portanto, a relação com o presente e com os problemas atuais aparecem como um dos pontos essenciais na fala das professoras, mesmo que não estejam evidenciados no *forms*.

Em relação às datas cívicas, as professoras A, B, C e D marcaram a opção que indica que as aulas de História “Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo”. Nenhuma delas indicou que as aulas de História “Relacionam-se às datas cívicas de modo problematizador”. A resposta dada pode indicar que para as professoras participantes do estudo de caso as “tradições inventadas” não se apresentam como práticas socialmente construídas e, portanto, como objeto de estudo da História. Ao longo do tempo, as políticas públicas em torno das datas cívicas conseguiram perpetuá-las na cultura escolar como “verdades”.

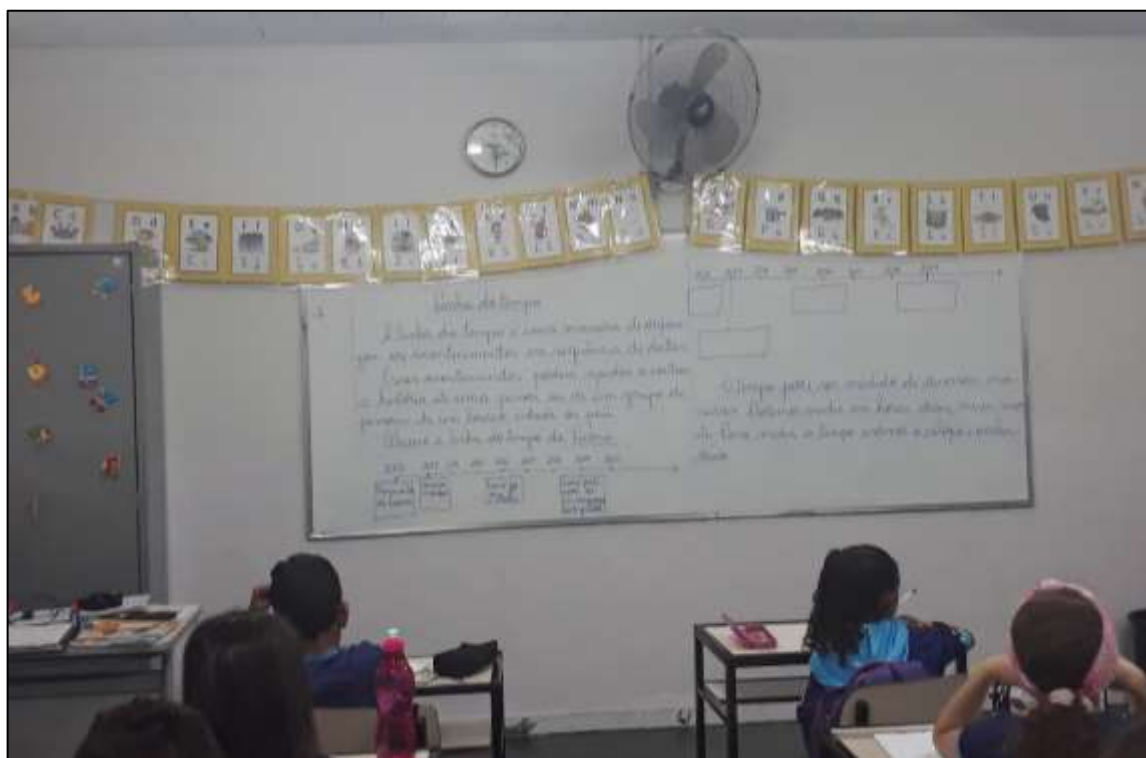
De maneira geral, as respostas colhidas pelo Questionário 1 demonstram que as professoras participantes do estudo de caso valorizam o conhecimento histórico, situando-o como relevante para a compreensão de aspectos da vida humana da contemporaneidade. As diferentes dimensões temporais (passado, presente e futuro) são citadas ao se referirem à finalidade do ensino de História, revelando uma compreensão adequada quanto a relação da História com o tempo. As proposições curriculares parecem possuir uma relevância central para elas, talvez devido ao contexto no qual estamos vivendo, marcado por apreensão em relação às normativas da BNCC. Percebe-se ainda, pelo menos formalmente, alguns resquícios da História tradicional, especialmente em relação aos conceitos de sujeito histórico e de datas cívicas.

2.2.3 Práticas de ensino de História das professoras participantes do estudo de caso

Conforme apontado no capítulo 1 (QUADRO 1), desde a entrada em campo até a interrupção das aulas devido à pandemia, as professoras lecionaram 2 aulas cada, 10 no total, das quais pude acompanhar 9. Lembro da professora E ter me dito que acompanhando a aula de uma professora eu saberia sobre todas as outras tendo em vista que trabalhavam da mesma forma. Em certo sentido isto era verdade, pois as aulas de uma série tinham o mesmo tema e foram iniciadas da mesma forma, porém o percurso foi se alterando conforme indagações e intervenções realizadas por estudantes e professoras, conforme veremos adiante.

Em termos de organização física, as salas de aulas da escola investigada correspondem à distribuição tradicional das carteiras, em filas, com a mesa das professoras à frente, ao lado do quadro e próximo à porta. Sempre me sentava ao fundo e por isso conseguia acompanhar a maioria das interações que aconteciam entre as professoras e as/os estudantes, ou somente entre as/os estudantes. No geral, as salas de aula eram bem simples e o mobiliário resumia-se às carteiras e cadeiras de estudantes, mesa e cadeira das professoras e um armário. Nas paredes era possível perceber poucos cartazes, ou nenhum, e nos casos em que existiam tratavam-se de letras do alfabeto conforme a foto abaixo (FIGURA 2).

FIGURA 2 – Foto de sala de aula da escola investigada



Fonte: Foto tirada pela autora em 05 de março de 2020 na aula da professora A

As aulas eram planejadas tendo em vistas as habilidades do *Referencial Curricular de Contagem*, documento elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular⁵⁰. As professoras dos quartos anos estavam trabalhando conceitos como História, sujeitos históricos e fontes históricas e as de quintos anos estavam tratando das democracias brasileira e ateniense e do conceito de cidadania. Antes da suspensão das aulas presenciais, as docentes estavam elaborando um planejamento trimestral para cada disciplina, mas o de História não ficou pronto durante o meu período em campo.

Embora na preparação das aulas de História as professoras não partissem de situações problemas, elas utilizaram várias perguntas que tinham por finalidade envolver as/os estudantes nos temas a serem abordados. Assim, as professoras sempre relacionavam as aulas a algum assunto ou questão do presente e conduziam as discussões levando em conta o conhecimento prévio das/os estudantes. Seguem alguns exemplos:

Professora A: “De onde as pessoas tiram [informações sobre] o que aconteceu no passado?”;

Professora B: “porque vocês acham que estudamos História?”, “vocês já pensaram que nós fazemos parte da História?”;

Professora C: “o que são documentos pessoais?”, “para que serve um documento?”; “quem tem carteira de identidade?”, “o que tem na carteira de identidade?”

Professora D: “o que é democracia?”

(Diário de Bordo, dias 05 e 12 de março de 2020);

Como se percebe, ao tratar de fontes históricas, as professoras das turmas de quartos anos decidiram começar as aulas indagando às/aos estudantes sobre o que são e para que servem os documentos pessoais. Com isso, elas conseguiram inúmeros exemplos, alguns mais corriqueiros como: carteira de identidade, CPF (Cadastro de pessoa física), certidões (nascimento, casamento, divórcio, óbito) cartão de banco, carteira de motorista, carteira de trabalho, cartão de vacinas, etc. Outros um pouco mais incomum e que suscitaram perguntas sobre o que era e para que serviam também foram citados como: carta de alforria, certificado de reservista e passaporte. Explicarei melhor o contexto destes três últimos.

A aula da professora B estava voltada apenas para documentos pessoais contemporâneos, mas com muita perspicácia, uma estudante lembrou que se vivêssemos em outra época a carta de alforria seria um documento pessoal importante. Ao dar este exemplo,

⁵⁰ As habilidades de História do 4º e do 5º ano do *Referencial Curricular de Contagem* estão presentes no anexo 3, página 177.

ela olhou para a professora e para mim, ao que assentimos. Recebemos em troca um sorriso de satisfação. De forma espontânea, a estudante relacionou passado/presente a mudanças que acontecem ao longo do tempo. A professora B estava anotando no quadro as respostas das/os estudantes e, assim, conseguiu motivá-las/os a continuarem buscando mais exemplos.

Em um dado momento desta mesma aula, alguém mencionou certificado de reservista e enquanto a professora B anotava, um outro estudante disse: “tem que colocar entre parênteses que é para homens”. Houve muita curiosidade e dúvidas sobre este documento. Várias alunas e alunos queriam saber o que era, para que servia, por que era só para homens e, após algumas explicações dadas pela professora, o que aconteceria se a pessoa não aparecesse no dia certo para se apresentar às forças armadas. Neste caso, a aula possibilitou que as/os estudantes ampliassem o conhecimento em relação a um aspecto importante da vida adulta.

Uma semana depois, aconteceu a primeira aula da professora C sobre fontes históricas e como ela tinha tido um pouco mais de tempo conseguiu levar uma atividade impressa sobre o tema. Ela iniciou a aula fazendo algumas indagações às/aos estudantes, como apontado acima. Logo após, ela mostrou para a turma o documento de identidade do filho e tratou das várias informações que estavam contidas na cédula de identidade como data e local de nascimento, nome do pai e da mãe, digital, assinatura, entre outras. A professora A utilizou a mesma estratégia. Ou seja, as professoras iniciaram a discussão sobre fontes históricas pelo que era mais próximo das/os estudantes, como os documentos pessoais, e os utilizaram em sala de aula.

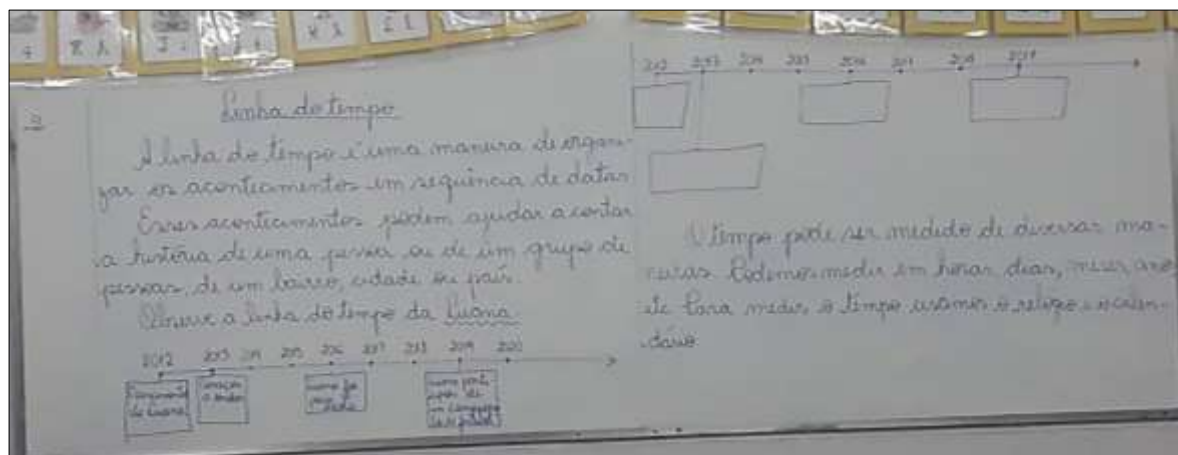
Em seguida, a professora C explorou os objetivos e as informações de outros documentos pessoais que estavam ilustrados na folha de atividade⁵¹ como, por exemplo, certidão de nascimento e passaporte, sendo indagada em relação a este último. Enquanto a discussão acontecia com o restante da turma, ao fundo, dois estudantes conversavam sobre o caso do jogador Ronaldinho Gaúcho que havia sido detido no Paraguai no dia 6 de março de 2020, seis dias antes da aula, acusado de utilizar um passaporte falsificado. Eles associaram imediatamente o tema da aula a um acontecimento do mundo externo à escola.

Em algumas situações, a história de vida das/os estudantes e das próprias professoras emergiram dentre as discussões realizadas. Um exemplo já citado é a utilização de documentos pessoais das professoras e de seus filhos. Mas esta correlação ficou mais evidente em uma aula da professora A na qual ela conseguiu envolver as/os estudantes ao tratar da linha do tempo de uma pessoa imaginária, chamada Luana, para introduzir os conceitos de marcos históricos e

⁵¹ A folha da atividade está no anexo 1.

marcos de memória pessoal. A foto da figura 2 é deste momento. Abaixo, inseri uma outra foto em que destaquei o conteúdo escrito no quadro (FIGURA 3).

FIGURA 3 - Foto de conteúdo transcrito no quadro



Fonte: Foto tirada pela autora em 05 de março de 2020 na aula da professora A

Luana, a pré-adolescente imaginária, havia nascido em 2012, começou a andar em 2013, ido para a escola em 2016 e participou do campeonato de futebol em 2019. A professora atentou as/os estudantes para o período de 2 anos (2017 e 2018) sem nenhum registro na linha do tempo, “o que não significa que ela [Luana] não tenha vivido, ela estava viva, mas naqueles anos provavelmente ela não encontrou nada de significativo para colocar” (Diário de Bordo, dia 05 de março de 2020). Aproveitando a situação, a professora explicou o que são marcos de memória, dando como exemplos datas referentes à casamento, viagens e entrada na escola.

Neste momento, uma estudante a interroga sobre o ano em que ingressou na escola, pois não coincidia com o ano registrado na linha do tempo que serviu como exemplo. A professora explica que cada pessoa vai construir a sua linha do tempo com base em dados reais da sua própria vida e não da vida da menina da história. A professora lembrou ainda que na linha do tempo transcrita no quadro havia uma seta indicando que a pessoa ainda tinha coisas para viver e na sequência uma estudante pontuou: “ela pode casar, dirigir carro” (Diário de Bordo, dia 05 de março de 2020). Ao longo da exposição, as/os estudantes deram várias opiniões e fizeram relatos pessoais sobre marcos de memória da própria vida e sobre expectativas em relação ao futuro. A professora também pontuou datas importantes para ela, descrevendo como se sentiu em alguns momentos significativos.

O predomínio das aulas dialogadas é uma evidência do caráter interativo do trabalho desenvolvido pelas professoras⁵² bem como da importância que atribuem a construção de um conhecimento significativo para as/os estudantes. Como consequência, a fim de manterem a interação, elas mobilizaram frequentemente conhecimentos (ou saberes) variados sobre a realidade social⁵³, o que realizavam, quase sempre, com muita destreza⁵⁴. Notei que aquelas que demonstravam mais segurança com o conhecimento histórico conseguiam articulá-lo mais facilmente aos estereótipos e/ou conclusões incompletas apresentadas pelas/os estudantes. Isto ocorria inclusive em situações em que o texto do livro didático foi utilizado como guia da aula.

Em uma das aulas da professora D, em que estava sendo discutido o significado de cidadão, ela orientou boa parte da aula por meio de questionamentos, embora tenha iniciado a partir do livro didático. De forma processual, ela conseguiu evidenciar o caráter incompleto das respostas das/os estudantes e, como consequência, fazê-los ir além das reflexões iniciais⁵⁵. O diálogo empreendido nesta aula condiz com a definição de saber apresentado por Gauthier (2013, p. 336), para quem o termo engloba “os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam”. Desta forma, nas aulas em que estive presente não percebi indícios de uma prática que fosse simples memorização ou transmissão unilateral de conhecimentos históricos.

Também não é possível afirmar, a despeito da resposta sobre sujeitos históricos do tópico anterior (QUADRO 7), que as professoras não considerem as/os estudantes e seus familiares como sujeitas e sujeitos da história. Em todas as aulas, as professoras destacaram a relevância de cada pessoa para a construção da história humana seja de forma direta por meio da fala ou, indiretamente, ao envolverem as/os estudantes nos assuntos que estavam sendo discutidos a fim de que se sentissem parte do que estava sendo realizado.

⁵² A exemplo do que afirma Gauthier (2013, p. 349): “Ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social”.

⁵³ Utilizo, neste caso, o conceito de Tardif e Reymond (2000, p. 212) que definem saber em um sentido amplo como algo que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber fazer e de saber-ser”. De acordo com os autores, os saberes docentes possuem fontes diversas que perpassam por experiências adquiridas pela socialização em família, na escola, na universidade e no ambiente de trabalho.

⁵⁴ Tardif e Reymond (2000, p. 213) afirmam que “os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado”. Em conformidade com esta frase, notei que ao longo das aulas, quanto mais conhecimento de “mundo” mais fácil se tornava para as professoras manterem as aulas dialogadas com as/os estudantes.

⁵⁵ A transcrição deste debate está como apêndice 3 na página 134.

Por outro lado, o tempo reduzido para lecionar História, apenas uma aula por semana, e as restrições do currículo apresentam-se como desafios para o desenvolvimento e/ou talvez o aprofundamento em relação a algumas questões específicas da História como no trabalho com as fontes históricas, por exemplo. Teria sido interessante observar as/os estudantes extraírem informações de alguns documentos pessoais e fazer deduções em relação à vida de alguém e ao tempo no qual vivia. Ou mesmo indagarem-se, em alguma atividade em grupo, quanto ao contexto nos quais os documentos pessoais são produzidos.

Também fiquei curiosa para ver a reação das/os estudantes em uma das atividades desenvolvidas pelas professoras dos quartos anos sobre sujeitos históricos caso tivesse dado tempo de problematizarem melhor o conteúdo do texto⁵⁶. A atividade continha a seguinte frase: “A história de uma pessoa começa quando ela nasce, evolui com seu crescimento e termina com sua morte. Você nasceu, está crescendo, vai tornar-se um adulto e depois envelhecerá”. Por esta frase, a vida é entendida em sua dimensão biológica, como a dimensão histórica poderia ter sido desenvolvida? Ou como seria, a partir da leitura do poema “Gente demais”, de Pedro Bandeira, contido na mesma atividade, indagar-se a respeito das consequências de sete bilhões de pessoas habitarem o planeta atualmente e não quatro como consta no poema?

Apesar das últimas ponderações é preciso considerar os reflexos da suspensão das aulas presenciais para esta investigação tendo em vista a importância fundamental das observações e das interações com as professoras para a compreensão de suas respectivas concepções e práticas de ensino de História. Provavelmente, no decorrer do trimestre escolar, muitas práticas interessantes poderiam ter sido desenvolvidas pelas professoras e com mais conversas, os resquícios da História tradicional, especialmente em relação aos conceitos de sujeito histórico e de datas cívicas percebidos nas respostas do Questionário 1, poderiam ser melhor compreendidos. Talvez as contradições entre as concepções pedagógicas observadas, centradas nas/os estudantes, e as de História sejam reflexos dos limites gerados pela coleta de dados via formulário *online*.

Por conseguinte, dentre as professoras participantes do estudo de caso parece haver um processo de reflexão contínua sobre a própria prática. Em um dado momento da aula do dia 05 de março de 2020, a professora A se dirigiu até a carteira onde eu estava e fez o seguinte relato:

Disse que era difícil ensinar História porque aprendeu os conteúdos, mas não “como ensinar História”. Segundo ela, a metodologia era a mais difícil. Contou que uma professora da escola, afastada por motivo de saúde, teve um curso de história na escola particular em que trabalhava e com isso aprendeu formas de ensinar que deixavam os

⁵⁶ O texto está como anexo 2, página 176.

alunos maravilhados. [...] Ela disse que por não saber como fazer, fica muito presa ao livro didático, o que não considera bom. A principal preocupação dela parecia ser motivar as/os estudantes, pois nos considera como motivadores. Se não gostamos ou não nos interessamos por um dado conhecimento, isso pode fazer com que os alunos também não gostem ou não se motivem. Ela concluiu dizendo que precisava motivá-los para o conhecimento histórico para que gostem, senão daqui a pouco não terá mais professores desta disciplina. (Diário de Bordo, 05 de março de 2020, p.27).

O relato da professora A é extremamente rico para perceber algumas das diversas dimensões que envolvem o ensino de História: o que ensinar, como ensinar, a utilização adequada dos materiais didáticos, a motivação individual das/os professoras e a motivação das/os estudantes e os reflexos de tudo isso em suas vidas pessoais e profissionais. Nesta breve conversa, a professora A explicitou vários dos desafios que rondam o ensino de História nos anos iniciais. Na sequência, ela apontou os limites da formação em Pedagogia como um dos motivos para as dificuldades que tem com o componente curricular de História.

Por outro lado, a formação superior é apenas um dos pontos a se considerar, mas não o único. Na questão 22 do Questionário 1, a respeito do componente curricular que menos gostam ou menos se sentem à vontade em lecionar, as professoras A e C responderam História. A professora A justificou a resposta da seguinte forma: “[...] talvez por falta de material que nos atenda (falando especificamente da Rede de Contagem, falta de material disponibilizado que atenda ao conteúdo que precisa ser trabalhado)”. E professora C: “Porque tenho dificuldade de ensinar este conteúdo. Talvez por falta de conhecimento mais profundo sobre os assuntos tratados”. (Questionário 1, questão 22).

A motivação pessoal de cada professora por um componente curricular ou por outro parece um elemento importante na maneira como as aulas transcorrem, pois as mesmas professoras das respostas acima indicaram que se sentem mais à vontade em lecionar, respectivamente, Português e Matemática. Para ambas, a escolha se justifica porque gostam da disciplina, mesmo argumento utilizado pela professora D para explicar a preferência pela História, conforme resposta abaixo:

Por que acredito na possibilidade de alfabetizar e letrar e ao mesmo tempo trabalhar a História, formando cidadãos. Na medida que se consegue provocar na criança o gosto pela História e esse aluno manifesta alguma análise crítica sobre a o contexto em que vive, provavelmente, ele poderá ter argumentos no momento de produzir um texto, por exemplo. (Questionário 1, questão 22)

A professora D aponta para a possibilidade de alfabetizar, letrar e ensinar História de forma conjunta, isto é, de maneira interdisciplinar, o que se apresenta como uma alternativa à carga horária reduzida para o ensino desta disciplina. Além disso, ela assinala a História como

o componente curricular que possibilitará à/ao estudante realizar “alguma análise crítica sobre o contexto em que vive” e, assim, “[...] ter argumentos no momento de produzir um texto, por exemplo”. Em síntese, ela defende que a/o estudante seja capaz de realizar o mesmo processo que ela desenvolveu durante a aula que foi citada.

As reflexões realizadas pelas professoras participantes do estudo de caso remetem a defesa de Maria da Conceição Passeggi (2016) de que docentes sejam compreendidos como adultos em formação, como pessoas experientes e capazes de refletir sobre si e sobre as experiências que vivenciam nos espaços escolares onde atuam. Apropriando-se do discurso utilizado pela autora para tratar da pesquisa-formação e do sujeito biográfico, compreendo que para esta pesquisa também é possível afirmar que:

[...] o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (*life learning*), em todas as circunstâncias (*lifewide learning*), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender. Sua autonomização (emancipação) advém da sua disposição para dar sentido às suas aprendizagens, explícitas ou tácitas, que são úteis para se posicionar como sujeito e tomar decisões. (PASSEGGI, 2016, p. 75).

Em síntese, daí advém a capacidade das professoras e dos professores de ser um sujeito no sentido de emancipar-se e não no de sujeitar-se ao mundo pré-formatado. É um provável caminho para que as/os docentes de qualquer etapa de ensino, especialmente aquelas e aqueles dos anos iniciais, atuem como sujeitos históricos. No próximo capítulo veremos como as ideias apresentadas pelas professoras relacionam-se à Base Nacional Comum Curricular e como o posicionamento docente é essencial ao se tomar decisões a respeito de proposições curriculares.

3. A BNCC DE HISTÓRIA E SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Ao iniciar o trabalho de campo eu já tinha uma compreensão a respeito dos efeitos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no trabalho pedagógico das professoras e dos professores do município de Contagem, particularmente entre as professoras dos anos iniciais. Contudo, surpreendeu-me que o currículo implantado em 2018, ainda gerasse tantas dúvidas, em 2020, entre as professoras participantes do estudo de caso, dificultando a realização do planejamento anual de História. As docentes tinham incertezas sobre os conteúdos que deveriam trabalhar para alcançar as habilidades propostas.

Além de aparecer dentre os assuntos mais abordados pelas professoras e pela pedagoga no momento da investigação de campo, a BNCC está no centro das políticas públicas que estão em vigor no Brasil atual⁵⁷. Antes de sua implantação oficial, em 2020, ela já estava embasando a elaboração de livros didáticos, o que começou pelos livros dos anos iniciais. E, de maneira geral, tanto os livros didáticos quanto o currículo parecem sustentar boa parte do planejamento das professoras que lecionam História no Ensino Fundamental I, influenciando o trabalho realizado em sala de aula.

Com a importância atribuída aos materiais didáticos e ao currículo, uma questão que me surgiu é: as políticas públicas contemporâneas para o ensino de História estão mais comprometidas com a História tradicional nacionalista ou com uma renovação nesta área? A fim de responder a esta questão, neste capítulo apresento uma abordagem sobre a BNCC, pontuando mudanças e permanências do texto em relação à concepção e prática de ensino de História e indicando se favorecem, ou não, o trabalho docente nos anos iniciais.

Na primeira parte do capítulo, trato de aspectos do contexto social nacional e internacional que ajudam a compreender a elaboração da BNCC e apresento algumas características do documento de História. Na segunda parte, discorro sobre a implementação da BNCC na rede municipal de Contagem, em 2018, por meio dos *Referenciais Curriculares de Contagem* e apresento a visão das participantes do estudo de caso sobre o novo currículo.

⁵⁷ A BNCC (BRASIL, 2017a, p. 8) é entendida como “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.”

3.1 BNCC: contexto de produção, concepções e práticas de ensino de História

Desde 1990, com a massiva expansão da escolarização, a educação tem se destacado como preocupação mundial e como política pública essencial para o desenvolvimento das nações e de práticas políticas democráticas. Por outro lado, este movimento também decorre de uma configuração mundial pautada na lógica do Mercado (BITTENCOURT, 2018a). Assim, na era da globalização e da “sociedade da informação”, em que a pretensão é formar o cidadão do mundo, o poder estatal tem diminuído na mesma medida em que aumenta a interferência de organizações internacionais e multinacionais no campo educacional.

Paralelamente, ocorre neste período, um aumento de discussões sobre proposições curriculares e em como podem perpetuar antigas estruturas sociais e/ou servir de guia para a construção de práticas educativas mais expressivas das diversidades étnicas, culturais, sociais, religiosas e econômicas das sociedades humanas. A Base Nacional Comum Curricular, embora tenha sido homologada em 2017, é o resultado destes processos, bem como das múltiplas vozes e das disputas de poder que envolvem as definições curriculares como veremos adiante.

3.1.1 Dimensões do currículo e a tipologia dos conteúdos

O currículo a ensinar é definido por Gimeno Sacristán (2013, p.17), inicialmente, como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão, a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Desta forma, o currículo inclui tanto um conjunto de conteúdos validados socialmente por meio das disciplinas escolares quanto uma proposta pedagógica de como e quando desenvolvê-los, os quais perpassam por objetivos e finalidades atribuídos à educação escolar em cada contexto histórico.

Desta forma, as proposições curriculares são apenas parte dos processos pedagógicos que se efetivam nas instituições escolares. Contudo, o currículo “se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinadas” (SACRISTÁN, 2013, p.20). Em linha gerais, o currículo oficializa e publiciza o que se compreende como a cultura a ser ensinada e aprendida e, assim, embora não determine as práticas de ensino, os currículos orientam e estruturam boa parte delas.

O *currículo oficial* abarca ainda valores, interesses e preferências de agentes sociais em suas relações de poder, neste sentido, caracteriza-se por ser um projeto institucional idealizado,

geralmente não coincidente com a realidade, e que aponta para um “mundo desejável” (SACRISTÁN, 2013, p. 24). Por esta ideia, a educação atua no sentido de proporcionar a formação das/os sujeitos visando a concretização desta sociedade imaginada. Por isso, o currículo deve ser compreendido como uma construção social, de cunho político e, portanto, permeado por intencionalidades que desmancham qualquer pressuposto de neutralidade.

Por outro lado, o currículo oficial, contendo o projeto de educação estatal, assume dimensões distintas quando interpretado pelas professoras e pelos professores e por quem elabora os materiais didáticos (SACRISTÁN, 2013). Ou seja, entre o que se propõe oficialmente como ensino/aprendizado e o que se efetiva na sala de aula e nas instâncias escolares, a partir da ação docente, existe uma distância que deve ser considerada. Da mesma forma, é preciso ponderar sobre as interpretações realizadas pelas/os estudantes em relação ao que está sendo proposto e as adaptações do currículo à realidade concreta.

Por isso, também é necessário dizer de um “*currículo real* (ou interpretativo), que corresponde ao que é efetivamente “realizado em sala de aula por professores e alunos” (BITTENCOURT, 2018a, p. 83). Segundo Sacristán (2013, p. 26), o “currículo real é constituído pela preposição de um plano que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino deste plano)”. Esta é uma das dimensões do processo de construção da prática a partir de um currículo explícito (currículo oficial).

Acrescente-se também a este processo a dimensão do *currículo oculto*, “constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminação étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, entre outros” (BITTENCOURT, 2018a, p. 83).

Circe Bittencourt (2018a) pontua que estudos recentes têm destacado ainda a existência do *currículo avaliado*. A avaliação é parte do processo pedagógico, mas neste caso destaca-se uma construção curricular que inverte a lógica da definição de conteúdos que passam a ser definidos a partir dos sistemas de avaliação e não o contrário. O currículo avaliado:

[...] se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. O currículo avaliado tem-se constituído, nos últimos anos, como condição fundamental na elaboração dos conteúdos à medida que os alunos têm sido submetidos a “sistemas avaliativos externos” e, de forma bastante reduzida, pelos sistemas estabelecidos pelos professores em sala de aula.” (BITTENCOURT, 2018 a, p. 83).

Este tipo de currículo tende para uma perspectiva educacional instrucional e tecnicista que se contrapõe a uma formação integral, pois pauta-se pela lógica do Mercado e pelas determinações de organizações internacionais e multinacionais. Estas instituições têm sido responsáveis pela constituição de currículos de carácter universalizante. Circe Bittencourt (2018a) compreende a Base Nacional Comum Curricular a partir do alinhamento com este tipo de currículo. Uma forma de analisar a relação da BNCC como um currículo avaliado é utilizar-se da tipologia dos conteúdos.

De acordo com Zabala (2010), as práticas educativas são construídas a partir da resposta a duas perguntas: por que ensinamos e como se aprende. Por meio destas questões se desenvolvem os objetivos atribuídos à educação bem como a organização das práticas escolares. Ao tratar das finalidades da educação, Zabala (2010) reconhece pelo menos duas funções sociais do ensino: uma voltada para a formação integral das/os sujeitas/os e outra com função propedêutica, por meio da qual a escolarização básica seria uma etapa de preparação para uma formação universitária posterior.

Para o autor, uma maneira de averiguar a função atribuída à educação em uma dada prática de ensino perpassa por analisar os tipos de conteúdos predominantes e isto serve também para os currículos. São três tipos de conteúdos: os conceituais, procedimentais e atitudinais, os quais dizem respeito, respectivamente, ao que as/os estudantes devem *saber*, ao que devem *saber fazer* e ao que devem *ser* (ZABALA, 2010, p. 31). Em uma prática que visa a formação integral das/os sujeitas/os, os três aparecem de forma equilibrada dentre os objetivos educacionais, enquanto em uma prática com função propedêutica prevalece os conteúdos conceituais.

Por meio desta tipologia, os *conteúdos conceituais* dividem-se em dois tipos de aprendizagem. O primeiro são os conteúdos factuais, compreendidos como “o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (ZABALA, 2010, p. 41). Neste caso, a aprendizagem relaciona-se à memorização e à repetição. E o segundo diz respeito aos conceitos, “conjuntos de fatos, objetivos e símbolos que têm características comuns”; e aos princípios, “mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações”, descrevendo, geralmente, relações de “causa-efeito ou de correlação” (*Ibidem*, p. 42). A aprendizagem dos conceitos e princípios ocorre com a compreensão do significado e com a capacidade de utilizar o que foi aprendido.

Os *conteúdos procedimentais* incluem “as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos”, sendo “um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 2010, p. 43).

Envolve ações como: “ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.” (*Ibidem*, p. 43-4). O aprendizado destas ações ocorre por meio da prática de realizá-las e não de ouvir sobre elas.

Por fim, os *conteúdos atitudinais* incluem um conjunto de conteúdos, que por sua vez, podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Os valores são “os princípios ou as idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido” como “a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.” (ZABALA, 2010, p. 46). As atitudes “são a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados”, alguns exemplos são “cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente”, entre outras (*Ibidem*). E as normas “são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações”, são pactos coletivos sobre o que deve ou não se fazer em determinadas situações (*Ibidem*). O aprendizado a respeito dos conteúdos atitudinais envolve interiorização, reflexão e aceitação sobre as regras básicas de convívio social.

A partir desta tipologia, Zabala considera que é possível averiguar a coerência entre a função social da educação a qual se defende e o tipo de prática de ensino que efetivamente ocorre. Vejamos a seguir como esta perspectiva de análise pode ajudar a compreender a Base Nacional Curricular, especialmente o documento de História.

3.1.2 A BNCC e centralização das políticas públicas educacionais

A instituição de um documento normativo com conteúdos mínimos para serem trabalhados na educação escolar brasileira estava previsto no Art. 210 da Constituição Federal de 1988. Por meio dele estabelece-se que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Esta proposição, foi reafirmada e ampliada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 26, conforme nova redação realizada em Lei n.12.796, de 2013:

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

Desde a LDB até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (1997), Ensino

Fundamental II (1998) e Ensino Médio (2008). Também foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e para a Educação Infantil (ambas em 2010) e para o Ensino Médio (2012). O objetivo destes documentos era orientar as escolas das redes de ensino em relação aos planejamentos curriculares.

A partir de 2014, os debates sobre uma base comum nacional foram retomados e, assim, uma primeira versão do documento foi publicado em 2015 e uma segunda, completamente diferente da primeira, em 2016⁵⁸. Em 2017 foi lançada e promulgada a terceira e, até então última, versão da BNCC. Sua implementação, em caráter obrigatório, em todas as redes de ensino do país, por meio da reformulação de seus respectivos currículos, foi prevista para 2020. A Base Nacional Comum Curricular é descrita como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2017a, p. 7).

Desde antes de sua promulgação, a BNCC tem sido fruto de muitas polêmicas. A principal delas é justamente a influência exercida por grupos empresariais em sua confecção⁵⁹, os quais, por sua vez, estão alinhados com vários organismos internacionais⁶⁰, responsáveis pelo que tem sido denominado de currículo avaliado (BITTENCOURT, 2018a). Vejamos: quais os problemas do alinhamento com os organismos internacionais e com os grupos empresariais? E quais as implicações da concepção de educação que aparece nos currículos avaliados?

Em primeiro lugar, a maioria dos agentes envolvidos na construção e empenhados na implementação da BNCC não tem formação em educação nem tão pouco experiência na Educação Básica (BITTENCOURT, 2018b). Assim, muitos dos fundamentos científicos

⁵⁸ De acordo com Flávia Caimi (2016, p.89), o primeiro documento da BNCC de História, elaborado por doze profissionais do campo da História, embora apresentasse limites, incluía “o esforço de sistematização e de operacionalização de algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas”. Segundo a autora, em vários aspectos, a proposta apresentada rompia com a perspectiva tradicional de História, pois reviu a temporalidade eurocêntrica, a divisão quadripartite, a pretensão de se estudar toda a história. Por outro lado, focava na História do Brasil, nos sujeitos históricos, na formação da consciência histórica e nas relações entre os povos dos diversos continentes. Incluiu-se ainda a dimensão procedimental da investigação histórica como forma de se romper com as aulas expositivas centradas na figura das professoras e dos professores.

⁵⁹ Alguns exemplos são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Educação e Trabalho e os Instituto Ayrton Senna, Natura e Unibanco.

⁶⁰ Alguns destes organismos internacionais são a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

relacionados aos processos de ensino-aprendizado são desconsiderados e/ou compreendidos de forma equivocada, como será demonstrado mais à frente em relação ao documento de História.

Em segundo lugar, valendo-se da perspectiva de Moreira e Kramer (2007), esse tipo de influência significa a vinculação da educação escolar a valores generalistas, típicos do mundo corporativista, como sucesso, eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, qualidade (MOREIRA e KRAMER, 2007). Em certa medida, é uma atualização da educação tecnicista empreendida pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que visava a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. O foco do processo educacional é colocado no fazer, e não no ser, como aparece evidenciado neste trecho da introdução da BNCC:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017a, p. 13).

O desenvolvimento de competências no sentido proposto (competências do desempenho) tem por fim medir a apreensão pelos estudantes de conhecimentos considerados relevantes no mundo empresarial, hierarquizando os sujeitos de acordo com o grau de saberes. Interessa a formação de “empreendedores”, que devem ser capazes de mobilizar um conjunto de conhecimentos que os permitam transformar individualmente a sua própria realidade. O contexto social, econômico e cultural no qual a/o estudante está inserido e a maneira como afeta a existência individual e dos diferentes grupos sociais é colocado em segundo plano⁶¹.

Em terceiro lugar e em diálogo com Circe Bittencourt (2018b, p. 83), dentro da lógica da “sociedade da informação” e do Mercado, estão sendo criados verdadeiros “currículos nacionais extraoficiais” com propensão a universalizar conteúdos e práticas escolares⁶². Tais

⁶¹ Este é um outro ponto de controvérsias importante em relação à BNCC: o discurso que atrela a melhoria da qualidade da educação brasileira ao estabelecimento de um “patamar comum” que deve orientar as “aprendizagens essenciais” a que todas/os estudantes têm direito (BNCC, 2017a, p. 8-9). Como salienta Giroto (2019), a questão da qualidade da educação não pode ser desvinculada do contexto socioeconômico das/os sujeitas/os nem das condições materiais das escolas. A reversão deste quadro requer investimentos em infraestrutura, formação docente e na permanência das/os estudantes na escola. Para o pesquisador é este conjunto de ações, e não somente o estabelecimento de “aprendizagens essenciais”, que garantiriam a qualidade da educação, especialmente em instituições públicas. Ele destaca ainda que as características da lógica empresarial e mercadológica que estão no cerne da confecção da BNCC, especialmente os processos de gestão e a busca por resultados, funcionam como mecanismos de simplificação de uma situação de extrema complexidade social.

⁶² Moreira e Kramer (2007, p. 1042) defendem ser arriscado valer-se do conceito de “sociedade da informação” para todo o planeta, tendo em vista que as diferentes etnias e nações têm características “cognitivas e culturais” bem diversas umas das outras. Desta forma, generalizar o conceito de “sociedade da informação” como aplicável

currículos podem apresentar a diversidade social, cultural e histórica de sociedades e povos locais e regionais de forma diluída, como, em parte, ocorre com a BNCC de História.

A padronização torna-se mais evidente quando a orientação curricular respalda sistemas de avaliação em massa, os quais tendem a provocar um aumento da pressão no interior das escolas para se atingir as metas pré-estabelecidas⁶³. Os exemplos brasileiros são o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁶⁴, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Todos eles foram reestruturados para coincidir com as orientações curriculares do documento da Base.

Isto também está ocorrendo com a formação docente inicial e já ocorreu com os materiais didático elaborados no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁶⁵. De acordo com Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018, p. 1032): “a relação entre a BNCC e o PNLD expressa uma política educacional verticalizada, da prescrição curricular do Estado ao cotidiano escolar, sem rotas alternativas, sem idas e vindas, mas uma via de mão única, reforçando o controle sobre a história ensinada.”

De acordo com as autoras e com o autor do artigo, a BNCC, por meio dos livros aprovados no PNLD, estabelece “o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as

a qualquer povo e lugar, significa atribuir um caráter uniforme a população mundial, desprezando as especificidades da História, dos povos e a diversidade cultural que pode existir mesmo dentro de uma única nação.

⁶³ As primeiras reuniões pedagógicas da rede municipal de Contagem em 2020 tinham por finalidade orientar as professoras para preparar os estudantes que fariam as provas externas em 2021. No dia 11 de fevereiro de 2020 acompanhei uma reunião entre a assessora pedagógica e as pedagogas. Nesta reunião, um dos pontos de destaque foi a orientação para realizar avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e de Matemática, a serem aplicadas para estudantes de todos os anos, mas com foco naqueles que estavam nos primeiros, segundos e quartos anos. Os resultados dos quartos anos deveriam ser transcritos para uma planilha diferenciada com a justificativa de acompanhar como os estudantes estavam em termos de alfabetização. Embora não tenha sido explicitado, a intenção da SEDUC era preparar os estudantes que estariam no quinto em 2021 e fariam as avaliações externas.

⁶⁴ O ENEM foi criado em 1998 para avaliar o desempenho das/os estudantes que terminavam a Educação Básica. A partir de 2009, ele passou a ser utilizado para selecionar estudantes ingressantes no ensino superior em conjunto com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O Enem é constituído por uma redação e por quatro provas divididas em áreas de conhecimento (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias) (ENEM, online).

⁶⁵ O PNLD é “destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2017, art. 1º). Os editais de convocação para produção de materiais didáticos dos anos 2019 e 2020 do PNLD estabeleceram a adequação à BNCC como critério para a confecção e avaliação das obras didáticas submetidas ao programa. Por isso, ela serviu como parâmetro para a confecção dos livros didáticos de 1º ao 5º ano, que chegaram às escolas em 2019, conforme edital publicado em julho de 2017 quando a Base ainda estava em processo de discussão. Porém, a adequação à BNCC era um dos critérios mais importantes para aprovação das obras didáticas (FRANCO, SILVA JÚNIOR, SELVA, 2018). No edital daquele ano, publicado em 2018, há 6 menções ao documento da BNCC, enquanto no edital de 2020, publicado no anterior, são 31 menções. (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar) o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido” (FRANCO, SILVA JÚNIOR, GUIMARÃES, 2018, p. 1032). Portanto, em termos de políticas públicas educacionais, a BNCC tem sido o eixo em torno do qual várias ações estão sendo conectadas, com um poder normativo considerável.

3.1.3 Concepções e práticas de ensino de História da BNCC

Na última das três versões da BNCC de História parece haver uma incoerência entre a função social atribuída ao ensino de História, em consonância com estudos recentes e legislação desta área, e as práticas de ensino propostas a partir das habilidades, mais próximas das prescrições uniformizadoras previstas nos ditos currículos avaliados. Começaremos pelas disposições presentes no texto introdutório a respeito da construção do conhecimento histórico, da sua natureza, objetivos e ensino.

Já no início, a História é apresentada como um conhecimento sobre o passado construído a partir de indagações realizadas no presente, sendo o ensino histórico justificado tendo como premissa problemas e questões que mobilizam as/os sujeitas/os no tempo presente. Defende-se que a prática pedagógica seja alicerçada em uma “atitude historiadora” que permita que professoras/es e estudantes se apropriem dos passos de construção da investigação em História, evidenciados pelos processos de: “identificação”, “comparação”, “contextualização”, “interpretação” e “análise” (BRASIL, 2017a, p. 398).

Os procedimentos adotados devem considerar a diversidade de fontes e tipos de documentos históricos; o reconhecimento dos diferentes atores sociais e individuais com suas respectivas narrativas; e a capacidade de se comunicar mediante o diálogo e a argumentação que respeite as pluralidades sociais, econômicas e políticas. Eles relacionam-se ao que está descrito no documento da BNCC como um dos principais objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental:

[...] estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que **os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem**, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017a, p. 400).

Entende-se também que o desenvolvimento da autonomia das/os estudantes e das/os docentes ocorre por meio do “reconhecimento das bases da epistemologia da História”, as quais

são listadas a seguir:

[...] a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias **linguagens** por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2017a, p. 400-1).

Para completar, compreende-se que a prática pedagógica no ensino de História deve considerar a realidade social da comunidade escolar e os saberes e experiências das/os estudantes. Neste ponto, o documento resgata a *Lei 10.639*, de 2003 e a *Lei 11.645*, de 2008, que tratam, respectivamente, da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Temática Indígena na educação escolar. Elas são vistas como ponto para desmistificar estereótipos; resgatar o protagonismo dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas; e considerar referenciais diversos para a produção e a circulação de saberes além daqueles tidos como hegemônicos (BRASIL, 2017a).

Até este ponto, percebe-se que a concepção de História presente no documento alinha-se à renovação historiográfica e às práticas pedagógicas defendidas para o ensino de História a partir da década de 1980 e está em consonância com as últimas pesquisas sobre o tema. Nota-se claramente uma ruptura com a concepção tradicional de História, conforme descrito no capítulo 2, e a construção de uma perspectiva curricular que valoriza a diversidade étnica e cultural brasileira, inclusive do ponto de vista epistemológico.

Esta conclusão é parecida com a realizada pela pesquisadora Carollina de Lima (2019), segundo a qual algumas discussões contemporâneas sobre o ensino de História que já estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram inseridas na BNCC:

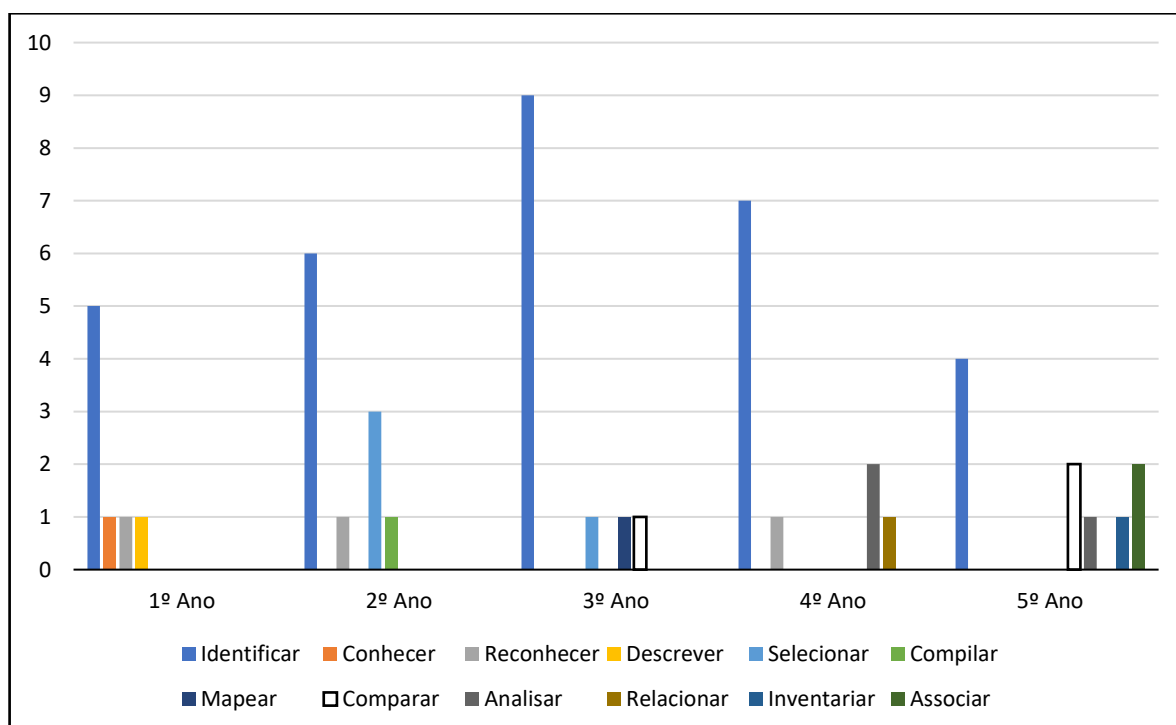
‘Refiro-me à valorização das fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem; à necessidade de estabelecer relações entre o passado e o presente a fim de dar maior inteligibilidade ao conhecimento histórico; e à importância dos educadores levarem em consideração as experiências dos estudantes e da realidade social que circunscreve à comunidade escolar. (LIMA, 2019, p.)

Por outro lado, a segunda parte do documento destoa completamente do que foi até aqui descrito. Mesmo em uma análise superficial, percebe-se que as temáticas estão organizadas, quase sempre, em uma perspectiva cronológica e linear, amparada na ideia de progresso. *Objetos do conhecimento*, *unidades temáticas* e *habilidades* foram ordenados a partir da História europeia, mantendo o eurocentrismo e o etnocentrismo das abordagens tradicionais. História da África e História e Cultura afro-brasileira e indígena são introduzidas de forma

secundária, aspecto no qual Carolina de Lima (2019) considera o documento pouco representativo da produção historiográfica brasileira.

Percebe-se ainda que apesar da “atitude historiadora” ser apontada na introdução da BNCC como orientadora da prática pedagógica no ensino de História, a maioria dos verbos que aparecem nas habilidades dos anos iniciais relacionam-se a processos cognitivos básicos, que dizem respeito à conteúdos conceituais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais. Na BNCC de História dos anos iniciais “identificar” é o verbo que mais aparece, destacando-se significativamente em relação aos demais como se percebe pelo gráfico abaixo (GRÁFICO 3).

GRÁFICO 3 - Verbos identificados nas habilidades da BNCC de História dos anos iniciais



Fonte: disponibilizado pela coorientadora da pesquisa, professora Ana Paula Giavara⁶⁶

A BNCC de História dos anos iniciais prioriza conteúdos conceituais em detrimento de conteúdos atitudinais e procedimentais, que são exatamente aqueles que favorecem a atitude historiadora. Desta forma, dentre os processos de construção da investigação em História, apenas o processo de “identificação” é devidamente contemplado na BNCC, enquanto aqueles relacionados à “comparação”, “contextualização”, “interpretação” e “análise” são quase ausentes.

⁶⁶ Este gráfico é resultado de uma análise que está sendo desenvolvida pelas professoras Ana Paula Giavara, Nayara de Carie e Carolina de Lima a respeito da BNCC.

A BNCC, ao priorizar os conteúdos conceituais, também evidencia práticas pedagógicas mais expositivas e relacionadas à memorização e ao aprendizado, quase que exclusivamente, daquilo que as/os estudantes devem *saber*. Como consequência, aprendizados que se relacionam a um *saber fazer* e ainda a uma formação visando o desenvolvimento do *ser* são negligenciados, em uma etapa, conforme pontuado por Zabala (2010), em que deveriam ser priorizados. Evidentemente, a prática proposta pela BNCC de História, por meio de suas habilidades, não favorece a formação integral das/os sujeitas/os.

Outro elemento a se considerar é a passagem por vários tempos históricos diferentes, o que pode confundir tanto as professoras quanto as/os estudantes. Na primeira unidade temática do quarto ano, por exemplo, “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”, percebe-se habilidades com conteúdos conceituais que vão desde a Pré-História à Idade Moderna, terminando no tempo presente. São vários séculos de História humana a serem abordados com estudantes que têm menos de 10 anos de idade.

No caso de algumas habilidades, como a EF04HI05, “Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções”, não está claro nem o lugar nem o tempo ao qual se refere. Esta habilidade faz parte da segunda unidade temática do quarto ano, “Circulação de pessoas, produtos e culturas”. Esse tipo de escrita gerou bastante confusão entre as professoras dos quartos por não saberem que tipo de conteúdo abordar. Estas mesmas questões repetem-se no documento do quinto ano.

A partir desta análise, pode-se afirmar que a BNCC, bem como as políticas públicas contemporâneas que ela orienta não favorecem uma renovação no ensino de História. Ao se considerar a tipologia dos conteúdos, pode-se afirmar que ela está mais próxima de um ensino de História tradicional do que de ensino que valorize a atitude historiadora defendida no texto introdutório da própria BNCC.

Como consequência, ela também está distante da realidade das/os estudantes, especialmente daquelas/es de escolas públicas, pois há um engessamento na quantidade e na forma como os conteúdos de natureza conceitual são propostos. Além de não favorecerem a discussão a partir de problematizações contextualizadas e significativas, a carga horária destinada à História não é suficiente para desenvolvê-los tendo em vista que os conteúdos mínimos extrapolam o tempo destinado a esta disciplina.

Apesar das críticas realizadas, não se trata de desconsiderar a importância do estabelecimento de referenciais mínimos para a disciplina de História. Afinal, ao incluí-la, a BNCC a legitima socialmente, inclusive nos anos iniciais, algo que só aconteceu no Brasil do ponto de vista legal a partir dos PCNs, ou seja, a bem pouco tempo atrás.

O estabelecimento de referenciais mínimos também resolve um problema apontado por Flávia Caimi (2016, p. 86): “na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar”. Neste processo, surge uma espécie de *currículo editado*, por meio do qual os “códigos fundantes da nação” são difundidos e a participação de pesquisadoras e pesquisadores, docentes da Educação Básica e a sociedade civil na definição dos conteúdos curriculares é inexistente.

Por outro lado, a discussão é sobre a construção de referenciais curriculares que coloque as discussões sobre a diversidade e a formação integral das/os sujeitas/os no centro dos processos formativos. Trata-se de não limitar a autonomia das instituições escolares e de favorecer que se organizem de acordo com suas próprias especificidades, sem promover e intensificar ainda mais os processos de exclusão e de segregação sociais característicos do mundo globalizado (MOREIRA e KRAMER, 2007).

3.2 A implementação antecipada da BNCC no município de Contagem e seus efeitos no trabalho das professoras participantes do estudo de caso

3.2.1. A elaboração dos Referenciais Curriculares de Contagem

A gestão governamental que assumiu a prefeitura de Contagem entre 2016 e 2020 decidiu antecipar a implementação da BNCC na rede municipal para 2018, provocando insatisfação em uma parcela das/os profissionais da educação. Em primeiro lugar, as poucas discussões realizadas em relação a esta mudança, no decorrer de 2017, limitaram-se às/aos professoras/es de cada área e as pedagogas, excluindo do processo estudantes, comunidade escolar, dirigentes, professoras dos anos iniciais e demais profissionais da educação.

A associação da antiga *Matriz de Referência Curricular* (CONTAGEM, 2010)⁶⁷ com as habilidades da BNCC também foi realizada sem grandes explicações e em poucos encontros em 2017. No caso da História, foram somente três encontros, ao fim do ano, durante os quais nós, professoras e professores da rede, fazíamos um trabalho mecânico de correlacionar o conteúdo dos dois documentos com o objetivo de contemplar no novo currículo as habilidades do antigo. As professoras e professores de História questionaram ainda as alterações temáticas

⁶⁷ O conteúdo da Matriz de Referência Curricular de Contagem pode ser acessado por meio do site <https://escolavascop.wixsite.com/fonseca/matrizes>. Acesso em 02 de nov. de 2021.

em cada série e a incompatibilidade com os materiais didáticos disponíveis nas escolas, tendo em vista que os livros eram do PNLD anterior à promulgação de uma base comum.

Apesar dos questionamentos, os *Referenciais Curriculares* (CONTAGEM, 2018)⁶⁸ foram instituídos em 2018, sendo basicamente uma cópia das *Unidades Temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades* da BNCC, acrescidos de alguns descritores da *Matriz de Referência Curricular*⁶⁹. Desta forma, houve um evidente alinhamento da política educacional do município de Contagem com as concepções de educação da BNCC, como demonstrado no texto introdutório dos *Referenciais Curriculares*:

O processo de formação continuada empreendido em 2017, teve ênfase no planejamento e no monitoramento das aprendizagens e alicerçou-se nas Matrizes de Referência Curricular de Contagem e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador do Ministério da Educação que estabelece direitos e objetivos de aprendizagem e indica o que considera indispensável que todo estudante aprenda em cada etapa da Educação Básica. O objetivo desse trabalho foi estruturar as bases de um referencial curricular para a Rede Municipal de Educação de Contagem. (CONTAGEM, 2018, p.3).

Apresenta-se ainda o entendimento de “que a ampla utilização desse documento é de grande importância para a evolução pedagógica de nossa Rede” (CONTAGEM, 2018, p. 4). Nota-se que não se menciona as condições sociais e econômicas que interferem no acesso de qualidade à educação escolar, nem as demais políticas públicas desenvolvidas pelo município para a área educacional. O documento produzido pela rede municipal de Contagem também não apresenta as finalidades e objetivos do ensino de cada componente curricular nem qualquer orientação pedagógica e/ou avaliativa, resumindo-se a uma lista de habilidades retiradas da BNCC, a maioria das quais, como já foi apontado, com conteúdos conceituais.

Elaborou-se também um documento complementar denominado *Divisão Trimestral Anual* no qual se dividiu as habilidades por trimestres para serem desenvolvidas em períodos previamente estabelecidos. Era evidente para a maioria de nós, docentes da rede, que isso impedia a problematização em sala de aula e a construção de conhecimentos a partir das demandas estudantis. Neste sentido, tanto o *Referencial Curricular* quanto a *Divisão Trimestral* prejudicam a autonomia docente.

⁶⁸ Os Referenciais Curriculares de Contagem de todos os componentes curriculares estão disponíveis pelo site <http://programadeformacao.azurewebsites.net/referenciais-curriculares/>. Acesso em 02 de nov. de 2021.

⁶⁹ Inclui no anexo 3 uma listagem com as habilidades de História do 4º e do 5º ano presentes no *Referencial Curricular*. O documento do quarto ano possui as onze habilidades da BNCC de História, inseridas sem qualquer alteração, e mais quatro retiradas da *Matriz de Referência Curricular*. O documento do quinto ano é formado apenas pelas dez habilidades da BNCC, também sem qualquer modificação.

Em fevereiro de 2018 ingressei na equipe de formação e de assessoria pedagógica da Secretaria de Educação de Contagem, sendo a única professora de História do grupo. Devido aos questionamentos que respondi (por e-mail e via assessores pedagógicos e pedagogas) em relação ao documento de História do Ensino Fundamental I percebi que o processo de mudança curricular afetou significativamente as professoras dos anos iniciais.

3.2.2 Efeitos do Referencial Curricular de História no trabalho das professoras participantes do estudo de caso

Em comparação com os livros didáticos, o *Referencial Curricular de História* apresentava várias alterações nas temáticas que as professoras de quartos e quintos anos estavam acostumadas a ensinar. Além disso, nem sempre as habilidades apresentavam clareza em relação ao conteúdo e ao tempo histórico aos quais se referiam. Desta forma, sem formação continuada que auxiliasse no processo de transição, sem material didático adequado (os livros disponíveis em 2018 e em 2019 eram do PNLD anterior à BNCC) e com a exigência de se cumprir as novas orientações curriculares, as professoras tinham várias dúvidas, muitas das quais ficavam sem respostas.

Em registro no diário de bordo no dia 11 de fevereiro de 2020, meu primeiro dia de visita à escola do estudo de caso, anotei duas falas da pedagoga responsável pelo acompanhamento das professoras dos quartos e quintos anos a respeito do currículo. A primeira delas dizia respeito à dificuldade em compreender o *Referencial Curricular de História*. De acordo com a pedagoga, “o currículo da rede não faz sentido e quem o fez provavelmente não é formado em História” (Diário de Bordo, p. 13). A isso ela atribuiu o fato de estarem todas completamente perdidas em relação ao que trabalhar na disciplina de História.

Na sequência, a pedagoga “informou que pretendia abolir o livro didático, pois ele era muito confuso. As professoras dos quartos anos trabalharam com ele no último ano, mas ela considera que foi um trabalho pobre [...]. Para ela eu havia caído do céu, pois poderia ajudá-las a compreender o Referencial e o livro didático”. (Diário de Bordo, p. 13). Apesar da insatisfação com o livro didático, no ano em que o estudo de caso foi realizado ele já estava adaptado à BNCC, mas parece não ter contribuído para o trabalho das professoras.

No dia 18 de fevereiro de 2020, na primeira conversa com duas das três professoras dos quartos anos, elas relataram “dificuldade com o referencial, com o livro didático e com a forma de trabalhar os conteúdos com os alunos” (Diário de Bordo, p. 16). Durante o período em que estive na escola pude observar que o componente curricular de História provocava dúvidas e

insatisfação entre todas as três professoras dos quartos anos, principalmente, porque elas se preocupavam em seguir as orientações do *Referencial Curricular*, mas nem sempre sabiam que temáticas trabalhar para se alcançar as habilidades propostas.

O *Referencial Curricular* apresenta uma lista de habilidades que apontam para os conteúdos a serem trabalhados, enquanto a *Divisão Trimestral* organiza o desenvolvimento delas ao longo do ano letivo. Nos livros didáticos, as habilidades não são apresentadas na mesma sequência em que elas aparecem na BNCC, nem de forma tão estanque como os documentos de Contagem pressupõem. Muitas vezes, uma mesma habilidade está presente em vários capítulos. Por isso, em um primeiro momento talvez não seja fácil fazer uma correlação direta entre o conteúdo dos livros didáticos e dos documentos citados.

Uma das professoras participantes do estudo de caso percebeu estas questões ao fazer um comparativo entre o livro adotado e os referenciais da rede de Contagem, concluindo que as habilidades estavam adequadamente contempladas no material didático da rede, embora à primeira vista isto não estivesse evidente.

Já com as professoras dos quintos anos a situação era um pouco diferente como demonstraram na primeira reunião que tivemos no dia 20 de fevereiro de 2020. Elas pontuaram a quantidade de conteúdo do livro didático, mas parece que não tiveram dificuldades em trabalhar a partir do que era proposto tanto pelo material didático quanto pelo *Referencial Curricular*. A maior preocupação delas parecia ser com o processo de tornar o ensino de História mais significativo para as/os estudantes.

Como a BNCC e os livros didáticos do PNLD 2019⁷⁰ foram citados várias vezes, inclui questões sobre este assunto no questionário que as professoras participantes do estudo de caso responderiam. A partir destas questões, um dos pontos que será analisado é em que medida as alterações curriculares favoreceram ou dificultaram o trabalho docente na disciplina de História. Outro, é em que sentido as políticas públicas contemporâneas para o ensino de História estão mais alinhadas com a consolidação da História tradicional ou com uma renovação neste campo.

Em relação ao primeiro ponto, vejamos como as professoras avaliam o *Referencial Curricular de História*. Foi indagado a elas como ocorreu a implementação deste documento na escola em que a pesquisa foi realizada (questão 23). Uma das professoras do quarto ano

⁷⁰ O livro didático do PNLD 2019 foi escolhido de forma unificada, para toda a rede de Contagem, em 2018. Cada unidade escolar elegeu as obras que consideravam mais adequadas para cada componente curricular. Em seguida, a SEDUC listou as três mais escolhidas, promovendo uma segunda votação a fim de obter um título único para toda a rede de cada uma das disciplinas. Desta forma, ao contrário do usual, todas as escolas da rede receberam a mesma coleção de História que podia não ser a da preferência de suas/seus professoras/es.

respondeu ter sido “Através de outros materiais, uma vez que o livro didático não nos atende no conteúdo necessário.” As outras duas não responderam (uma delas era contratada e não acompanhou o processo, pois em 2020 estava em seu primeiro ano como professora na rede de Contagem). Uma professora do quinto respondeu que foi “Em segundo plano, prioridade para a alfabetização e letramento”, e outra como tendo sido “gradativo”.

Em outra questão (24), em uma escala com cinco itens que incluía “excelente”, “bom”, “regular”, “ruim” e “péssimo”, as docentes deveriam avaliar o papel desempenhado pela SEDUC no processo de mudança curricular. Todas as três professoras dos quartos anos, as que mais relataram dificuldades na compreensão do currículo, avaliaram o processo como “bom” (60%). As duas do quinto ano avaliaram o processo como “regular” (40%).

As professoras também foram perguntadas sobre a frequência com que o *Referencial Curricular de História* orientava as práticas de sala de aula (questão 25). Em uma escala com cinco itens que inclui “sempre”, “muitas vezes”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”, duas das professoras dos quartos anos responderam “sempre” (40%) e as demais, “às vezes” (60%). Uma das professoras que respondeu “sempre” contou que costumava recorrer ao marido, professor de História, quando tinha dúvidas em relação a que conteúdo abordar. Ela era responsável pelo planejamento e pelas atividades de Geografia e de História⁷¹.

As professoras ainda foram indagadas sobre os obstáculos para a efetivação do *Referencial Curricular de História* (questão 26), devendo marcar uma ou mais alternativas em uma lista de opções⁷² ou inserir uma resposta espontânea. As professoras marcaram ou anotaram apenas uma opção. Todas as do quarto ano marcaram “Incompatibilidade do Referencial Curricular com o livro didático” (60%). Uma das professoras do quinto ano marcou “Excesso de conteúdo” (20%) e a outra escreveu que “Mantém-se a prioridade para a alfabetização letramento” (20%).

Uma hipótese possível para as respostas dadas pelas professoras dos quartos anos corresponde ao uso do material didático como apoio para a docência na Educação Básica, sobretudo, para as professoras dos anos iniciais que precisam transitar por tantas áreas

⁷¹ As professoras lecionavam todas as disciplinas, mas cada uma era responsável pelo planejamento e pelas atividades de apenas um ou dois dos componentes curriculares que deveriam ministrar (Ciências, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática). O que uma delas planejava e produzia era compartilhado com as demais. Dividir as atividades de cada disciplina ou mesmo as turmas é uma estratégia bastante utilizada entre as professoras dos anos iniciais para diminuir a sobrecarga de trabalho.

⁷² Dentre as alternativas estavam: não há obstáculos, Ausência de orientação pedagógica; Indisciplina dos estudantes; Desinteresse dos estudantes; Incompatibilidade do Referencial Curricular com a cognição dos estudantes; Excesso de conteúdo; Incompatibilidade do Referencial Curricular com o livro didático; Ausência de recursos didáticos; Dificuldade pessoal com o componente curricular de História.

diferentes. Subentende-se, que quando o livro não é visto como suporte cotidiano adequado, a implementação da proposta curricular também é afetada. A mesma preocupação com a inadequação do livro didático de História foi evidenciada nas respostas à questão 29.

Neste caso, as professoras precisavam indicar com que frequência o livro didático de História adotado pela rede municipal de Contagem favorecia a implementação do *Referencial Curricular* desta disciplina. Uma professora respondeu “raramente” (20%) e as outras quatro responderam “às vezes” (80%). É significativo como a percepção sobre a inadequação do material didático em relação ao currículo afetou mais as professoras do que o processo de implementação empreendido pela SEDUC, tendo em vista as respostas dadas à questão 24.

As respostas às questões 25, 26 e 29 demonstram que a implementação da BNCC, via *Referencial Curricular de Contagem*, em 2018, dificultou o trabalho das professoras, pois gerou muitas dúvidas em relação aos conteúdos que deveriam abordar. No entanto, as professoras parecem ter sido mais afetadas pelas alterações no material didático do que pela proposta curricular. Assim, em termos hierárquicos, o livro didático de História parece ter uma importância maior do que as orientações curriculares, embora ambos sejam importantes para as professoras, pois se apresentam como suporte para o trabalho docente nos anos iniciais.

A centralidade do livro didático para as professoras dos anos iniciais pode ser explicada a partir da confluência de múltiplos fatores. O primeiro fator perpassa pela quantidade de informações e de conteúdos envolvidos no ensino do componente curricular de História. Desta forma, mais que um vilão, as obras de caráter didático podem ser vistas como aliadas, embora nem sempre correspondam às expectativas docentes. Esta relevância atribuída aos materiais didáticos também é facilmente observada entre as/os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, apesar da formação específica facilitar o acesso aos conhecimentos da área.

Também é necessário considerar as condições de trabalho. Apesar da carga horária extensa (mais de 45 horas semanais, para professoras que lecionam em dois turnos), sempre há a necessidade de continuar o trabalho em casa com planejamentos e correções, estendendo ainda mais os tempos de trabalho docente para além da escola. Geralmente, as professoras dos anos iniciais lecionam muitos componentes curriculares diferentes, por isso, se envolvem com planejamentos de aulas e de atividades variadas ao longo de uma mesma semana. Por outro lado, é cobrada uma atenção especial às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, evidenciando o lugar periférico atribuído aos conhecimentos das demais áreas.

Ao considerar as inúmeras demandas do cotidiano escolar bem como os fatores específicos que envolvem o ensino de História nos anos iniciais, é fácil compreender o livro didático como suporte e ao mesmo tempo como instrumento de atualização e formação para as

professoras. Da mesma forma, as situações elencadas anteriormente ajudam a compreender o papel do currículo em orientar o planejamento das práticas pedagógicas.

Em pesquisas realizadas com professoras dos anos iniciais a respeito do ensino de História, Olavo Pereira Soares (2009) apresenta alguns resultados que coincidem com os percebidos neste estudo de caso. Na época em que as investigações citadas por ele foram realizadas, as referências eram os PCNs. Soares constatou que as professoras dos anos iniciais, sobretudo as de escolas públicas, tendem a se apropriar dos discursos pedagógicos que fundamentam as diretrizes curriculares, ao contrário do que geralmente se aponta em relação ao alcance das formações continuadas. Para o autor, isto é o resultado, em parte, positivo das políticas públicas que visam a formação docente.

Por outro lado, o efeito parece ser o contrário do que se almeja. “No que se refere ao ensino de história, quanto mais os professores se aprofundam nas justificativas da ação docente, buscando aproximá-las dos documentos oficiais, mais eles se distanciam dos conhecimentos, informações e conteúdos sobre o que deve ser ensinado.” (SOARES, 2009, p. 132). Portanto, a apropriação de um discurso não implica em adoção de um método que viabilize na prática escolar os objetivos propostos nas orientações curriculares. E por que isso acontece?

Soares aponta para as defasagens da formação inicial em Pedagogia, para as questões estruturais da educação escolar e para o quanto os PCNs são vagos em relação a auxiliar na definição do que será trabalhado em sala de aula, a mesma situação percebida com a BNCC de História. Assim, o autor destaca como hipóteses, posteriormente comprovada, uma explicação que nos ajuda a compreender tais processos:

[...] como é possível ter um conhecimento crítico sobre a história, se não houve aprendizado básico acerca desse campo do conhecimento. Eis aqui uma hipótese para a dificuldade que os professores têm em acompanhar os inúmeros programas de formação continuada: antes de entrar na história, é preciso entender que ela não é apenas narrativa, mas exige pesquisa científica, que tais pesquisas necessitam de fontes e estas dependem, sobremaneira, do trabalho do historiador. Se esses elementos não forem garantidos, a história surge tanto para o professor das séries iniciais, quanto para o leigo, apenas como narrativa. Assim, ao comparar narrativa com narrativa, o professor opta por aquela que lhe causa menos incômodo. (SOARES, 2009, p. 134)

Apropriando-se da discussão realizada por Soares, poderia afirmar que a BNCC e o *Referencial Curricular de História* de Contagem dificultam o trabalho das/os professoras/os dos anos iniciais com a História, pois são confusos e vagos quanto ao que é básico da produção do conhecimento histórico científico como: objetivos, procedimentos, método histórico, conteúdo, fontes históricas, conceitos, entre outros. Desta forma, os documentos curriculares não contribuem para esclarecer os princípios que sustentam o ensino de História.

Em complemento, segundo Thais Fonseca (2006, p. 68-9), os “alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente.” Assim, embora esse trecho tenha sido escrito há cerca de 15 anos e desde então muitos avanços no campo da produção historiográfica e do ensino de História tenham ocorrido, ele ainda expressa bem como a História tradicional perpetuou-se nas políticas públicas e na cultura escolar.

Por outro lado, Sacristán (2013) lembra que os docentes são importantes mediadores culturais que se colocam entre as prescrições curriculares e as práticas escolares e, por isso, ao interpretá-las podem tanto conformar-se a elas como subvertê-las. O primeiro passo para isso, talvez seja ampliar a compreensão a respeito dos diferentes dispositivos curriculares que orientam a prática docente como os planejamentos, os livros didáticos e os currículos normativos. O segundo passa pela ampliação de possibilidades de atualização/formação no campo da História, sobretudo, quanto às concepções e prática de ensino de História mais recentes, como veremos no próximo capítulo. A partir disto, as/os docentes dos anos iniciais terão clareza de que nenhum currículo ou livro didático é mais importante do que o trabalho que já desenvolvem em sala de aula.

4. RECURSO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

A partir das observações realizadas ao longo do estudo de caso e das análises do material colhido, percebi que as professoras participantes do estudo de caso apresentaram uma reiterada demanda por materiais didáticos adequados ao ensino de História nos anos iniciais. Talvez o tempo reduzido que possuem para planejar e elaborar as atividades escolares ou porque nem sempre o material didático adotado corresponda às necessidades de docentes e estudantes, esta demanda tenha sido tão evidente. Por isso, apresento como recurso didático um *ebook*, composto por um capítulo introdutório com conteúdos teóricos básicos a respeito da História e três capítulos com sequências didáticas abordando temas distintos. Espera-se que estas sequências possam servir como referenciais para se refletir a respeito de outras formas de se trabalhar História e não como modelos prontos para serem seguidos.

Este capítulo foi estruturado com o objetivo de contemplar na realização do material didático os interesses e as necessidades das/os principais sujeitas/os envolvidos no ensino de História dos anos iniciais, a saber, estudantes e professoras/es. Por isso, algumas das questões que o norteiam são: como crianças e pré-adolescentes lidam com o passado e com os temas de caráter histórico? Para quê e como ensinar História para crianças? O que as professoras dos anos iniciais esperam de um material didático de História? Para as duas primeiras questões utilizo discussões teóricas e pesquisas realizadas por outras pesquisadoras e pesquisadores, pois as investigações que resultaram nesta dissertação foram feitas exclusivamente com docentes.

Desta forma, na primeira parte deste capítulo discuto as possibilidades, os objetivos e os métodos de ensino de História para crianças e pré-adolescentes a partir da perspectiva da Educação Histórica e da Didática da História. Também cito os resultados alcançados por algumas pesquisas recentes que pretendiam compreender a relação das crianças com a História. Já na segunda parte, apresento e analiso os dados da investigação paralela ao estudo de caso, uma pesquisa por amostragem que foi realizada com 47 docentes dos anos iniciais que atuam principalmente em Belo Horizonte e em cidades da região metropolitana da capital mineira. O intuito era compreender as características que as/os respondentes consideravam essenciais em um material didático de História. Na terceira e última parte do capítulo apresento a estrutura, os conteúdos e as temáticas das sequências didáticas projetadas para o recurso didático.

4.1 Ensino de História nos anos iniciais a partir da Didática da História: compreensões a respeito da aprendizagem de crianças e pré-adolescentes

Algumas linhas de pesquisa e discussões teóricas que apresentarei a seguir já tem mais de duas décadas, mas não fizeram parte da minha formação inicial e só recentemente têm se expandido em meio as universidades brasileiras. Portanto, são contribuições acadêmicas para o ensino escolar de História em parte permeadas pela área da novidade tanto para mim quanto, provavelmente, para as professoras participantes deste estudo. Serão fundamentais para compreendermos como as crianças e as/os pré-adolescentes se relacionam com o passado e com os temas de caráter histórico, contribuindo para a fundamentação teórica do recurso educativo.

Nos últimos anos, as investigações sobre o ensino/aprendizagem em História têm sido situadas a partir da epistemologia da própria ciência da História. Elas emergem como resultado do desenvolvimento dos campos de conhecimento da Educação Histórica (BARCA, 2001) e da Didática da História (BERGMAN, 1990) e, conseqüentemente, das pesquisas que tratam da consciência histórica, da cognição e da aprendizagem em História. Por estas perspectivas, compreende-se que a apreensão e a progressão de conhecimentos de caráter histórico resultam de uma construção histórico-social, e não biológica, como se acreditava anteriormente (RAMOS, 2013).

Este entendimento traz várias implicações para o ensino-aprendizagem em História, especialmente nos anos iniciais, pois contrapõem-se às teorias psicopedagógicas, biologizantes, que vinculavam a aprendizagem em História ao desenvolvimento biológico dos indivíduos. De acordo com Isabel Barca (2001), ao se tomar como referência as fases de desenvolvimento de Piaget, acreditava-se que indivíduos menores de 16 anos não teriam capacidade de abstração e, por isso, não compreenderiam noções de tempo e de espaço, elementos essenciais em História. Em outro momento, segundo Doroteio (2016), acreditava-se que a aprendizagem em História seria possível somente para as crianças alfabetizadas e letradas, pois a apreensão do conhecimento histórico teria como requisitos básicos a capacidade de ler e de escrever.

Para Circe Bittencourt (2018), na teoria de Piaget (1896-1980) o desenvolvimento cognitivo das crianças fundamenta-se em estágios marcados pela maturação biológica, os quais perpassam pela oralidade, fase operacional e pensamento abstrato. Embora reconheça as interações humanas como importantes na apropriação de conceitos, Piaget concede maior relevância à questão biológica. Ele ainda acreditava que o desenvolvimento humano ocorreria igualmente e de forma universal entre os indivíduos, independente de fatores sócio-históricos e culturais que caracterizam os diferentes espaços de vivência e de convivência.

Nos últimos anos estas concepções têm sido questionadas e revistas. Segundo Márcia Ramos (2013, p. 2), tais movimentos decorrem dos novos paradigmas das ciências humanas “que passaram a valorizar o sujeito, sua subjetividade, seus saberes, seu cotidiano, sua cultura, suas experiências”. Para a autora, significa a emergência de “um sujeito contextualizado, que em movimento recursivo é produtor do processo histórico que o produz” (*Ibidem*).

Nos campos da Psicologia e da Pedagogia as principais contrapartidas à teoria de Piaget partem do socioconstrutivismo que tem Vygosty (1896-1934) como principal expoente. Por meio desta abordagem, a formulação e a apreensão de conceitos fundamentam-se nas dimensões históricas e culturais que permeiam a linguagem e resultam da interação entre os indivíduos em seu grupo social (BITTENCOURT, 2018). Por isso, compreendendo a interferência do meio nos processos cognitivos, os conhecimentos prévios de estudantes e suas experiências históricas cotidianas foram ressignificados como ponto de partida e condição necessária para a construção de outros saberes e significados.

Estas ideias fundamentam os campos da Educação Histórica e da Didática da História, os quais tentam compreender os processos cognitivos da aprendizagem em História nos diferentes espaços de convivência humana e em suas relações com a vida cotidiana. Para isso, tem sido muito utilizado o conceito de consciência histórica. Para Jörn Rüsen (2001, p. 57), consciência histórica é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Em outras palavras, a consciência histórica é um processo mental inerente a todas e a todos os seres humanos. Por meio deste mecanismo, indivíduos e grupos sociais, a partir de suas carências (ou necessidades) de orientação temporal, e desejosos de compreender quem são e para onde vão, recorrem ao passado a fim de atribuir sentido às suas ações e às suas escolhas (RÜSEN, 2001). Neste processo geram um conjunto de expectativas e de intencionalidades direcionadas ao que desejam para o futuro. Por isso, a consciência histórica envolve a interdependência entre passado, presente e futuro em suas relações com a vida prática cotidiana.

Cerri (2011, p. 29) explica que os processos naturais (ou biológicos) ligados ao nascimento, à vida, à morte, à juventude e à velhice são as balizas humanas para a “noção do tempo e de sua passagem” e por isso são os constituintes do pensamento histórico. É neste sentido, que os fundamentos da consciência histórica também embasam a construção do conhecimento histórico científico. Portanto, para o autor o conhecimento histórico disciplinar e acadêmico “não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é

cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo” (*Ibidem*).

Com base nestas ideias, antes de lidar com os processos, os recursos e as atividades utilizados nas aulas de História, é preciso compreender como estudantes e professoras/es compreendem a História e que significados dão aos conhecimentos históricos apreendidos⁷³. A pretensão não é julgar tais conhecimentos como certos ou errados, mas utilizá-los como referenciais para a construção de outras possibilidades de orientação e de interpretação das experiências temporais (RÜSEN, 2001). Por meio do conhecimento histórico especializado, pretende-se possibilitar o acesso a um superávit de alternativas de orientação temporal.

Estudos recentes têm fornecido subsídios para se traçar estratégias, finalidades, temáticas e metodologias mais adequadas ao ensino de História para crianças, adolescentes e adultos. As investigações estão mudando, especialmente, a forma de se perceber a relação das crianças com a História, justificando, como defende Hilary Cooper (2006), sua inserção como disciplina escolar desde a educação infantil como forma de auxiliar as crianças em seu processo formativo e identitário (CAINELLI, 2008; COOPER, 2006; SILVA, 2015).

Hilary Cooper (2006, p. 173) cita estudo desenvolvido em cinco países europeus com crianças de 6 a 10 anos por meio do qual se comprovou que elas já adentram a educação formal com uma “considerável quantidade de conhecimentos fragmentados” sobre o passado, os quais vão aumentando com a idade. No entanto, por não terem sido mediados pela escola, esses conhecimentos mostravam-se incompletos e permeados por preconceitos e estereótipos. Quando essas visões distorcidas deixam de ser problematizadas ao longo do tempo de escolarização, as visões preconceituosas continuam presentes na maneira como as crianças e as/os adolescentes lidam com as questões do mundo externo à escola (LEE, 2006).

A mesma conclusão da pesquisa europeia foi alcançada no Brasil pelo *Projeto Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico*, que visou compreender como um público estudantil de 7 a 10 anos de idade de uma escola de Londrina (Paraná), aprende História. Uma das fases da pesquisa, publicada em artigo de Marlene Rosa Cainelli (2008), teve início com os conhecimentos prévios das/os estudantes sobre a população indígena da cidade onde moravam. Nessa fase, interessava à pesquisadora entender como as crianças elaboravam narrativas lógicas e fundamentais sobre um determinado aspecto social.

Observou-se que as crianças apresentavam ideias em relação aos povos indígenas, em parte “originárias do meio onde vivem, das informações do senso comum, das mídias, como o

⁷³ Bergman (1990) compreende que a reflexão sobre a História a partir da Didática da História envolve três instâncias: investigar o que é aprendido no ensino da História (tarefa empírica); o que pode ser aprendido (tarefa reflexiva) e o que deveria ser aprendido (tarefa normativa).

cinema e a televisão e mesmo da escola” (CAINELLI, 2008, p. 103). Por outro lado, apesar das falas apresentarem preconceitos e demonstrarem um conhecimento parcial sobre a realidade indígena, a autora percebeu “que as crianças conseguem estabelecer suposições válidas sobre a história, segmentos de causas e efeitos, elaboração de perguntas, deduções lógicas, questionamentos sobre a veracidade dos fatos” (*Ibidem*).

Desta forma, as investigações realizadas no campo da Educação Histórica demonstram que as crianças são capazes de pensarem historicamente e de lidarem com questões que envolvem temporalidade, mesmo que de forma menos elaborada. As pesquisas ainda corroboram que os processos de cognição e de desenvolvimento do pensamento histórico na infância articulam-se às experiências prévias e àquilo que é significativo para as crianças. Por causa disso, as diversas autoras e autores defendem que os conhecimentos tácitos das/os estudantes devem ser considerados pelas/os professoras/es ao se abordar temáticas históricas (BARCA, 2001; COOPER, 2006; CAINELLI, 2008; RAMOS, 2013; SILVA, 2015).

Na perspectiva abordada, “um ensino/aprendizagem de história ‘de qualidade’ implica necessariamente a construção de uma literacia histórica, para que o sujeito obtenha a capacidade de introjetar uma forma de pensar o mundo historicamente e usar esta forma em sua vida prática.” (RAMOS, 2013, p. 5). Ou seja, o conhecimento histórico escolar deve articular-se com vida prática da/o estudante, pois deve fundamentar a leitura e a ação no mundo a partir de uma perspectiva histórica (LEE, 2006; RAMOS 2013) condizente com formas de consciência histórica que favoreçam o processo de pensar historicamente (CERRI, 2001)

Nas palavras de Hilary Cooper (2006), o desenvolvimento do pensamento histórico é possível ao envolver as/os estudantes em uma “aprendizagem ativa”, baseada no método de investigação histórico. Para Cainelli (2008), o entendimento de como o conhecimento histórico é produzido é uma maneira de fazer o público infantil compreender a diferença entre um passado vivido ou a memória comum sobre um dado fato ou acontecimento e um passado construído pelas pesquisas historiográficas. Com isso não se visa a formação de pequenas/os historiadoras/es, mas o envolvimento efetivo e participativo das crianças na reconstrução e na problematização de temáticas históricas.

De forma sucinta, a investigação histórica, conforme Cooper (2006), compreende um processo de investigação sobre o passado, pautada na relação entre o sujeito investigador/a e três elementos básicos: temporalidade, fontes históricas e vocabulário específico. O conceito de tempo inclui os processos de mensuração e a relação entre continuidade e mudança, causas e efeitos, semelhanças e diferenças. As fontes históricas (orais, visuais e escritas) devem ser vistas em suas dinâmicas de interpretação que envolvem, entre outras coisas, questionar sua

validade, finalidade e contexto de produção e fazer inferências. Em relação ao vocabulário, considera-se tanto palavras inventadas para se referir a um dado período como o contato com as mudanças e permanências de significado das palavras ao longo do tempo.

Para que o conhecimento construído a partir do método de investigação histórico seja efetivo entre as crianças, Cooper (2006) sugere reconstruir cenas de vidas de outras épocas, realizar entrevistas orais, usar jogos e fontes históricas diversas. Espera-se poder auxiliá-las a formular hipóteses, mesmo que provisórias, avaliar e sustentar ideias, desenvolver argumentos, posicionar-se, aprender a ouvir, respeitar o que os outros têm a dizer, organizar o pensamento de forma lógica. Percebe-se que para estes processos ocorrerem não é necessário saber ler e escrever, tendo em vista que a base para a construção, mesmo que incipiente, dessas habilidades e competências está em explorar a oralidade.

A partir desta maneira de compreender a aprendizagem em História, as crianças podem desenvolver a imaginação, a comunicação e o senso de identidade, algumas das razões para que aprendam a pensar historicamente. Assim, gradualmente, permite-se que elas aprendam a interagir entre si e com os demais, respeitando diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etc. Simultaneamente e de forma processual podem ir formando e constituindo suas próprias identidades sociais, pois como nos diz Cooper (2006, p. 184):

Crianças pequenas estão se tornando mais capazes de recontar e modificar histórias tradicionais, de forma que elas integrem suas próprias experiências. Descobrir sobre o passado, então, torna-se uma contribuição importante ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as consequências das ações.

Portanto, auxiliar as crianças no desenvolvimento de um pensamento histórico mais elaborado é possível e necessário, considerando a relevância desse saber para a formação emocional, cognitiva, intelectual e social infantil. Porém, é inegável que arriscar-se no percurso proposto nesse texto significa adentrar um universo ainda permeado por novidades para a grande maioria das/os professoras/es de História.

Por outro lado, como um alento, na perspectiva da Didática da Histórica, as/os docentes são compreendidas/os como intelectuais. Nas palavras de Cerri (2011, p. 132) “o professor de história” é “o mediador privilegiado entre as contribuições da ciência histórica e as diversas conformações da consciência histórica dos alunos e comunidade em que se insere devido ao seu trabalho”. Desta forma, tendo sido pontuado que as crianças são capazes de aprender e de construir conhecimentos históricos, vejamos as contribuições das professoras dos anos iniciais para o recurso didático.

4.2 Resultado da pesquisa por amostragem: demandas docentes em relação aos materiais didáticos para o ensino de História nos anos iniciais

Para a elaboração do material didático realizamos uma investigação paralela ao estudo de caso, utilizando o método da amostragem e um formulário do *Google Forms* como instrumento de coleta de dados⁷⁴. No decorrer deste período foi elaborado um questionário (Questionário 2)⁷⁵ para avaliar o interesse e as opiniões do público alvo em relação ao material que estava sendo pensado. O objetivo era conseguir informações de professoras/es dos anos iniciais de qualquer rede de ensino que auxiliassem na elaboração de um recurso educativo que estivesse em consonância com algumas das principais demandas docentes deste segmento. Desta forma, seria possível ampliar a compreensão a respeito destes aspectos para além do que havia sido percebido nos diálogos com as professoras do estudo de caso.

O Questionário 2 contém 23 itens com questões que perpassam por dados pessoais, formação, práticas pedagógicas, recursos utilizados em sala de aula e ensino de História. O *link* com o formulário, acrescido de texto explicando o objetivo da pesquisa, foi divulgado via *WhatsApp* para professoras/es que conhecíamos e em grupos de escolas. Solicitamos que ajudassem a compartilhar e ressaltamos que se destinava a formandas/os em Pedagogia que lecionassem nos anos iniciais. Obtivemos 47 respostas, superando nossas expectativas.

Ao contrário do estudo de caso, para o qual foi estabelecido um número de professoras participantes, a pesquisa por amostragem não tinha delimitação, porém compreendemos que quanto mais respondentes tivéssemos melhor seria. O número de respostas superou nossas expectativas principalmente porque a divulgação aconteceu somente por *WhatsApp* e em apenas uma semana de janeiro, que também era mês de férias escolares.

4.2.1 Perfil das/os professoras/es participantes da pesquisa por amostragem

Embora o enfoque deste capítulo e da pesquisa por amostragem sejam as considerações das/os respondentes sobre o material projetado, os dados coletados por meio do Questionário 2

⁷⁴ A pesquisa por amostragem envolve o estudo a partir de uma parcela da população investigada (GIL, 2008). No caso desta pesquisa a amostra é formada por professoras/es dos anos iniciais com formação superior em Pedagogia que demonstraram interesse em responder voluntariamente ao formulário repassado via *WhatsApp*. Portanto, a amostra selecionada não pretende ter representação estatística em relação ao universo mais amplo da população de docentes brasileiras/os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁷⁵ O Questionário 2 está como apêndice 2 na página 132.

permitem ampliar algumas das discussões realizadas no capítulo 1. Ressalto, em especial, a discussão sobre o perfil das professoras participantes do estudo de caso e, de maneira geral, das/os docentes brasileiras/os que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Traçar o perfil das/os respondentes do Questionário 2 também contribui para contextualizar seus respectivos lugares de fala, evidenciando potencialidades e limites.

Além do número de respondentes, foi surpresa as cidades apontadas como localização das escolas onde estas/es profissionais atuam, pois algumas extrapolam o município de trabalho do meu círculo de conhecidos e estão fora do estado de Minas Gerais, como Baixo Acará (Pará), Ceilândia (Distrito Federal), Vitória (Espírito Santo) e Goiânia (Goiás). A presença destas 4 professoras demonstra o alcance das redes sociais e se apresentou de forma positiva nesta investigação por permitir captar informações de pessoas inseridas em contextos diversos.

Porém cabe destacar que a grande maioria das/os respondentes (43 dos 47) situam-se em Belo Horizonte e em municípios da Região Metropolitana da capital mineira, como Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Santa Luzia e Sarzedo. Também são professoras/es que atuam em escolas localizadas em áreas urbanas, remetendo exclusivamente às características deste tipo de espaço geográfico. Por isso, na ausência de participantes que atuem em outras áreas, os resultados apresentados a seguir possuem alguns limites.

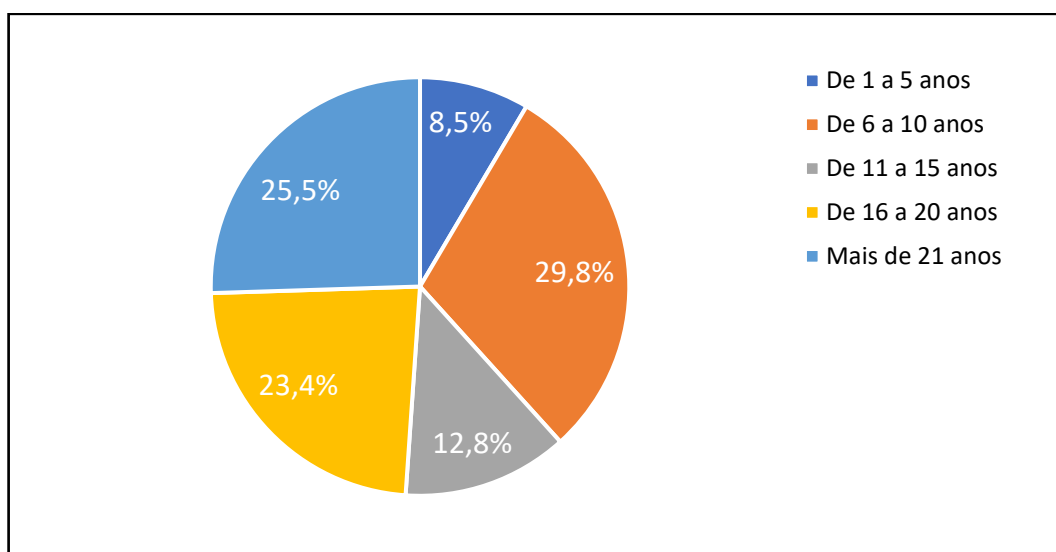
Em diálogo com o perfil das/os docentes brasileiras/os dos anos iniciais do ensino fundamental⁷⁶, foram encontrados pontos de concordância e de discordância e parece que a maioria dos aspectos discordantes tem relação com o território no qual estão situadas as escolas de atuação das/os respondentes. Em relação ao gênero, manteve-se a esmagadora prevalência feminina com 46 respondentes do sexo feminino (97,9%) e apenas 1 do sexo masculino (2,1%). Por outro lado, dados sobre idade, tempo de serviço e escolaridade destoam significativamente.

Das/os 47 respondentes, 2 estão na faixa etária de 25 a 29 anos; 11 na de 30 a 39 anos, 17 na de 40 a 49 e mais 17 na de 50 a 59 anos. Portanto, são professoras/es com mais idade, tendo em vista que 34 delas/es (72,4%) tem mais de 40 anos, próxima a média geral para o Brasil segundo Censo da Educação Básica de 2017 (CARVALHO, 2018). Isso demonstra, como já apontado anteriormente, que a classe docente está envelhecendo. Porém, estes dados são diferentes quando se considera apenas docentes brasileiros dos anos iniciais, pois geralmente são mais novos.

⁷⁶ Os dados do Censo da Educação Básica de 2017 apresentados neste texto foram retirados do documento *Perfil do Professor da Educação Básica*, publicação do INEP, produzido por Maria Regina Viveiros de Carvalho (2018).

A mesma diferença foi percebida em relação ao tempo de trabalho. A maioria já leciona há bastante tempo. Normalmente, o tempo de trabalho está relacionado a mais experiências na docência e como é possível perceber 61,7% das/os respondentes têm mais de 11 anos de atuação profissional, outro aspecto distinto em relação ao perfil geral das/os docentes dos anos iniciais para o Brasil, presente no gráfico a seguir (GRÁFICO 4).

GRÁFICO 4 - Tempos em anos em que as/os participantes da pesquisa por amostragem lecionam



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 2

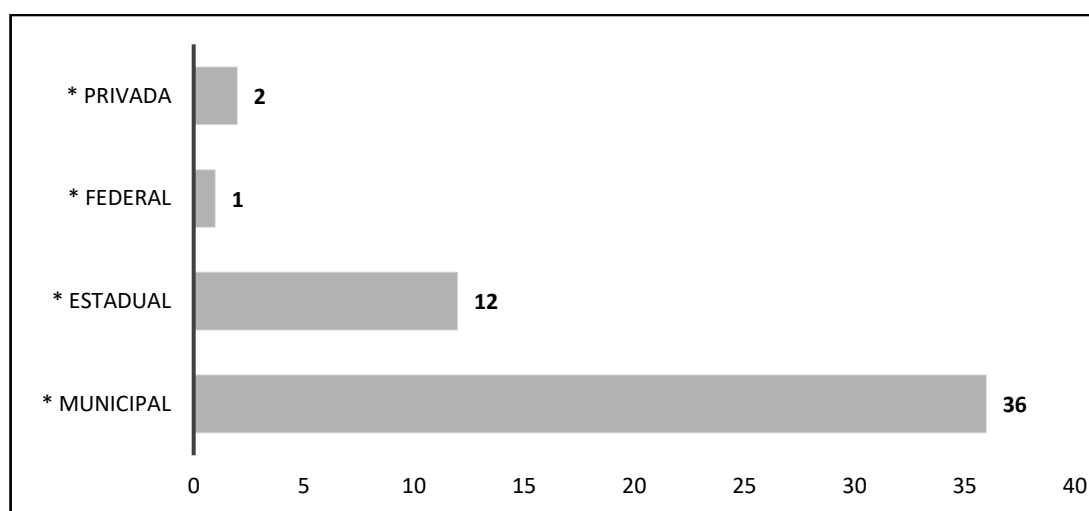
Observou-se também que são pessoas com alta escolaridade. Das/os respondentes, 13 têm formação superior em Pedagogia (27,7%); 30 têm curso de especialização (63,8%), 3 concluíram o mestrado (6,4%) e 1 o doutorado (2,1%). Como ressaltado, 72,3% das/os respondentes cursaram alguma pós-graduação (*lato ou stricto sensu*), taxa expressivamente alta comparada a média nacional das/os docentes de todos os segmentos (35,9%) e ainda mais alta quando se considera apenas as/os que professoras/es que atuam nos anos iniciais (28,6%). Estes resultados, provavelmente, espelham as características da localização geográfica das escolas: zona urbana da região sudeste, uma das regiões brasileiras onde geralmente concentram-se docentes mais experientes e com maior escolaridade (CARVALHO, 2018).

Percebeu-se ainda a predominância de profissionais que atuam em escolas da rede pública, sendo 36 na rede municipal (76,6%), 12 na estadual (25,5%), 1 na federal (2,1%) e 2 na rede privada (4,3%)⁷⁷. Portanto, do total de 47 participantes, 45 (95,7%) estão na rede

⁷⁷ Os dados ultrapassam o número de 47 respondentes e os 100% porque alguns lecionam em redes diferentes.

pública. Embora este ponto não coincida com os dados nacionais, no âmbito desta dissertação é interessante, pois permite ampliar a discussão realizada no estudo de caso sobre o ensino de História nos anos iniciais em uma escola da rede pública (GRÁFICO 5).

GRÁFICO 5 - Tipo de instituição em que as/os participantes da pesquisa por amostragem lecionam



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 2

Neste sentido, outra informação relevante refere-se à raça/cor. As pessoas se autodeclararam da seguinte forma: 23 como pardas (48,9%), 6 como pretas (12,8%), 16 como brancas (34%) e 2 preferiram não responder (4,3%). Estes dados aproximam as/os professoras/es participantes da pesquisa por amostragem da distribuição étnica/racial da população brasileira⁷⁸ e por isso espera-se que demandem para o material didático discussões que incluam as temáticas da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Em síntese, a pesquisa por amostragem traz a visão de um grupo de professoras/es dos anos iniciais, composto majoritariamente por mulheres (97,9%), pardas e negras (60,7%) que atuam em escolas das redes públicas municipais, estaduais e federais (95,7%) localizadas em espaços eminentemente urbanos. A maioria possui mais de 40 anos de idade (72,4%) e ultrapassam 11 anos como docentes (61,7%). Também são pessoas com elevada escolaridade (72,3% das/os respondentes cursaram alguma pós-graduação *lato ou stricto sensu*).

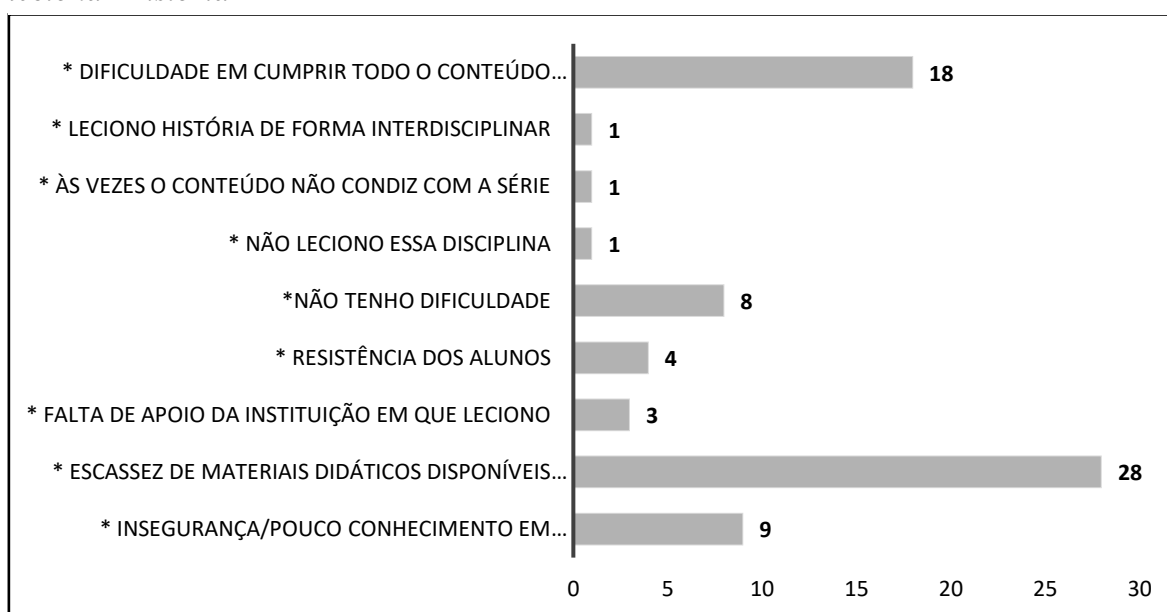
⁷⁸ Em relação ao Brasil, 42,7% da população se autodeclarou como branca, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas (IBGE, 2019).

4.2.2 Relação das/os professoras/es participantes com o ensino de História e com a atualização profissional

Algumas das questões permitem traçar um pequeno panorama da relação das/os participantes da pesquisa por amostragem com o ensino de História. Quando indagadas/os sobre as disciplinas que lecionam, a maioria das/os professoras/es marcou que atua, principalmente, com Língua Portuguesa (93%), História (89,4%), Matemática (85,1%), Geografia (83%) e Ciências (80,9%). As disciplinas de Artes (51,1%), Educação Física (12,8%), Ensino Religioso (48,9%) são lecionadas por um número menor de respondentes e ninguém marcou as disciplinas de Espanhol e Inglês. Portanto, a maioria leciona vários componentes curriculares simultaneamente, sendo expressivo o número de profissionais que lecionam História (89,4%).

Em uma próxima questão, as/os participantes responderam sobre os desafios que encontravam ao lecionar História. Das/os 47 respondentes, apenas 8 (17%) assinalaram: “Não tenho dificuldade”. Considerando que quase 90% das/os professoras/es afirmaram lecionar História, a qual aparece dentre as cinco disciplinas mais apontadas, o número reduzido de docentes que marcaram não ter dificuldade indica necessidade de atenção às razões que podem explicar o porquê de a História ser desafiante para a grande maioria dos participantes como se percebe a seguir (GRÁFICO 6).

GRÁFICO 6 - Desafios que as/os participantes da pesquisa por amostragem encontram ao lecionar História



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 2

Duas alternativas aparecem mais vezes: “Escassez de materiais didáticos que se relacionam aos conteúdos da minha área”, (28 ou 59,6%) e “Dificuldade em cumprir todo o conteúdo programático em relação à carga horária” (18 ou 38,3%). A primeira aponta para a questão do livro didático e a perspectiva de que eles não são adequados, enquanto a segunda indica a extensão do currículo frente ao número de aulas disponíveis para o ensino de História. A terceira alternativa mais marcada, assinalada por 9 participantes (19,1%), foi: “Insegurança/pouco conhecimento em relação ao conteúdo/temática/assuntos tratados”.

As respostas a esta questão, principalmente as três mais assinaladas, coincidem com a percepção das professoras participantes do estudo de caso sobre inadequação do material didático, dificuldade em trabalhar o conteúdo programático na carga horária prevista e insegurança para ensinar História. Em um espaço aberto para considerações diversas, uma das professoras ainda anotou: “A carga horária para as aulas de História, aliada à materialidade e à falta de formação adequada de docentes no Ensino Fundamental, não colaboram para um ensino e aprendizagem para a História [...]” (Questionário 2).

Sobre a questão da formação, uma das questões dizia respeito a como as/os professoras/es se atualizam em assuntos relacionados à profissão (GRÁFICO 7).

GRÁFICO 7 - Como as/os participantes da pesquisa por amostragem informam-se/atualizam-se profissionalmente



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 2

Notou-se que quase todas/os respondentes, 45, assinalaram que se atualizam por meio de cursos (95,7%), evidenciando a relevância atribuída às formações de curta/média duração. Em segundo lugar, apareceram as redes sociais com 33 (70,2%), provavelmente como consequência da expansão das *lives*, fenômeno observado durante o período de pandemia. A terceira alternativa marcada por 32 professoras/es compreende os livros impressos (68,1%), ainda preferidos frente às opções do mundo digital, como os *e-books* (36,2%) e os podcasts (8,5%), por exemplo, marcados por 17 e 4 professoras/es, respectivamente.

Portanto, o livro, sendo didático ou não, possui uma importância central para as/os professoras/es dos anos iniciais tanto para o trabalho em sala de aula quanto para a atualização docente. Especificamente em relação a este tipo de material, as respostas também ajudam a compreender o tipo de suporte preferido pelas/os docentes, um dos principais interesses por detrás desta pesquisa. Em uma das questões as/os respondentes precisavam indicar se preferiam os materiais didáticos em formato “impresso” ou em formato “digital”. Era possível marcar as duas opções ou anotar alguma resposta de forma espontânea.

Como resultado, 34 pessoas assinalaram somente uma opção, sendo que 28 marcaram o formato “impresso” e 6 o formato “digital”; 13 marcaram o interesse, simultaneamente, pelo “impresso” e pelo “digital”; e 1 indicou preferir o “impresso” anotando a alternativa “Lúdico/jogos”. Portanto, o material didático em formato impresso é o preferido pela maioria das/os participantes. Por isso, decidimos que o recurso educativo será um *e-book* em formato de PDF (*Portable Document Format*), pois por este meio seria possível confeccionar o material sem custos e permitir que as/os interessadas/os, caso desejem, possam imprimi-lo.

Ainda a respeito do livro didático, em um espaço para outras considerações, uma das professoras anotou: “Os livros de História são muito superficiais. Nós professores devemos estar sempre buscando pesquisar se quisermos que nossos alunos realmente compreendam nosso contexto histórico” (Questionário 2).

4.2.3 Sugestões das/os professoras/es participantes para a elaboração de materiais didáticos de História para os anos iniciais

Em uma das questões solicitou-se a opinião das/os professoras/es sobre as características que consideravam importantes em um material didático de História para os anos iniciais. Como as respostas eram espontâneas, perpassavam por vários pontos diferentes. Desta forma, para melhorar a compreensão e a análise, elas foram agrupadas em quatro tópicos, os quais foram

agrupados em sugestões de: 1. “Temáticas e/ou formas de abordá-las”; 2. “Atendimento aos interesses das/os professoras/es”; 3. “Um material didático lúdico e interativo”; e 4. “Adequação do material à idade/necessidade/contexto das/os estudantes dos anos iniciais”. Algumas respostas, referentes a mesma pessoa, foram desmembradas para serem incluídas no tópico adequado, enquanto outras foram desconsideradas, pois não respondiam à questão. Vejamos as respostas agrupadas no tópico 1 (QUADRO 9):

QUADRO 9 – Temas e abordagens sugeridos pelas/os participantes da pesquisa por amostragem

Tópico 1	Temáticas e/ou formas de abordá-las
1	* “Utilização de autores africanos e indígenas para contemplar a realidade de cada cultura, um material que seja construtivo culturalmente e não apenas reproduza o senso comum da historiografia tradicional [...]”
2	* “Material com conteúdo ligados à questão indígena”
3	* “Temas atuais e antigos contextualizados, com usos das novas tecnologias.”
4	* “A história na visão do povo indígena e afro-brasileiro, não na visão
5	* “Racismo”
6	* “[...] Como moro e leciono no estado do Espírito Santo, percebo falta nos livros de história, a história do próprio estado e suas origens.”
7	* “Mostrar a real situação de negros e índios no Brasil.”
8	* “[...] Pensando no ensino de história faltam textos que contam como as crianças viviam e brincavam na época do descobrimento.”
9	* “[...] Histórias que contam como eram as tribos afro brasileiras. Bem como a história dos indígenas. Suas mitologias e crenças.”
10	* “[...] Indicando também os espaços culturais da cidade (museus, teatros, praças, parques).”

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 2

Das 10 respostas que se referem a sugestões de temas, percebe-se que 6 delas fazem referência à História indígena e afro-brasileira, 2 a História local e a educação patrimonial, 1 propõe o uso das novas tecnologias e 1 trata da história das crianças. No espaço do Questionário 2 destinado a comentários, uma das professoras também sugeriu “Aprofundar mais nas cidades mineira e históricas”, outra resposta que demonstra preocupação com a História local e com aquilo que está geograficamente mais próximo dos estudantes.

As propostas sobre temas são muito pertinentes, mas representam um universo pequeno frente aos próximos tópicos. A maioria das/os professoras/es parecem se preocupar muito mais com a elaboração de um material didático adequado à idade, às necessidades e aos contextos dos estudantes e das/os docentes.

Começemos pelas sugestões referente às/aos professoras (QUADRO 10):

QUADRO 10 – Sugestões das/os participantes da pesquisa por amostragem para um recurso educativo que atenda aos interesses dos docentes dos anos iniciais

Tópico 2	Atendimento aos interesses das/os professoras/es
1	* “Ser disponibilizado em material digital e impresso”
2	* “Ser acessível aos docentes e não se restringir à universidade.”
3	* “Estar atualizado, ser interessante, provocar discussões, reflexões e construção conjunta do grupo.”
4	* “Que possa ser utilizado a distância”
5	* “Baixo custo, praticidade e treinamento de docentes.”
6	* “Que seja objetivo e real. Aborde os conteúdos que temos que trabalhar”
7	* “Como abordar assuntos polêmicos, de forma leve. Uso dos termos adequados.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 2

Para elas/es é importante que o material seja acessível “aos docentes e não se restringir a universidade”, ser “atualizado”, “interessante”, de “baixo custo”, prático, auxiliar em aspectos formativos e “provocar reflexões”, entre outros. O próximo quadro (QUADRO 11) apresenta respostas que apontam para o interesse em um material lúdico com elementos interativos.

QUADRO 11 – Sugestões das/os participantes da pesquisa por amostragem para um recurso didático lúdico e interativo

Tópico 3	Um material didático lúdico e interativo
1	* “[...]um material que seja lúdico.
2	* “Acredito que os materiais escolares deveriam ser mais interativos jogos [...]”
3	* “Que seja mais lúdico e prático e menos teórico”
4	* “Lúdico, no formato de gibis ou histórias infantis.”
5	* “Precisar ser dinâmico, interativo e versátil.”
6	* “[...] incluindo o lúdico no desenvolvimento do mesmo, quando necessário.”
7	* “Vídeos interativos”
8	* “Acredito que os materiais escolares deveriam ser mais interativos jogos [...]”
9	* “O material tem que [apresentar] sugestões de músicas, vídeos, filmes
10	* “Mais links direcionando aos conteúdos”
11	* “[...] com imagens, textos interativos [...]”
12	* “Por se tratar dos anos iniciais as imagens são muito importantes [...]”

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 2

De maneira geral, as/os professoras/es citam de forma direta o lúdico várias vezes, também fazem referências a “jogos”, “gibis”, “história infantil”. Em relação aos aspectos de interação, citam “vídeos”, “músicas”, “filmes”, “links”, entre outros. Estes elementos aparecem como uma forma de envolver e captar o interesse das/os estudantes dos anos iniciais para o ensino de História, intenção que se apresenta de forma explícita nas respostas incluídas no tópico 4, o que tem mais respostas (QUADRO 12).

QUADRO 12 – Sugestões das/os participantes da pesquisa por amostragem para adequação do material à idade/necessidade/contexto das/os estudantes dos anos iniciais

Tópico 4	Adequação do material à idade/necessidade/contexto das/os estudantes dos anos iniciais
1	* “Fatos históricos relevantes para cada série.”
2	* “Alinhamento com a faixa etária dos alunos [...]”
3	* “linguagem adequada ao aluno [...]”
4	* “Linguagem mais clara e ilustrações.”
5	* “De fácil compreensão para os estudantes do 1º ao 5ºano.”
6	* “O material tem que ser atual, respeitando a realidade da comunidade [...]”
7	* “Que sejam contextualizados e próximos à realidade do estado”
8	* “Acredito que os materiais escolares deveriam ser [...] contextualizados.”
9	- “O material tem que ser atual, respeitando a realidade da comunidade [...]”
10	- “Levar em conta a vivência dos alunos em sua comunidade”
11	- “[...] Levar em conta a região em que o aluno está inserido.”
12	- “Relacionar causas e consequências entre passado e o presente.”
13	- “Um material que desperta o interesse das crianças [...] valorizando a cultura e que o estudante se identifique nesse material.”
14	- “Articulação com a realidade dos alunos e materiais diversificados e atualizados. Os estudantes têm dificuldade em entender a disciplina de história por ser muito abstrato e complicado.”
15	- “Que esteja voltado a realidade das comunidades e valorize as culturas de cada uma. Dê mais importância ao sujeito nos fazer sua história e que ele se veja nessa construção. Ensine a reconhecer seus direitos, mas que eles vêm com deveres, obrigações e respeito aos outros, a ele e suas diferenças sociais, econômicas e culturais.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário 2

Este último tópico apresenta vários aspectos que têm relação explícita com a preocupação das professoras e dos professores dos anos iniciais em ter um material didático que dialogue diretamente com as/os estudantes. Com isso, nota-se respostas em que alertam para a necessidade de ajustamento do conteúdo/temática (itens 1 e 2) e de adequação da linguagem (itens 3, 4 e 5) a faixa etária das/os estudantes. Também sinalizam para a importância

de um material que considere o contexto da comunidade na qual o estudante está inserido (itens 6,7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15). Portanto, existe uma alta demanda por materiais contextualizados e significativos para as crianças e as/os pré-adolescentes.

4.3 Um recurso didático destinado aos anos iniciais: ensinando as crianças a pensar historicamente

O material⁷⁹ foi estruturado em quatro capítulos como apresentado no quadro a seguir (QUADRO 13):

QUADRO 13 – Estrutura dos capítulos do material didático

Parte	Tema
Capítulo 1	Discussão teórico, conceitual e metodológica sobre a História e o ensino de História
Capítulo 2	Sequência Didática 1 – Dia dos Povos Indígenas (19 de abril)
Capítulo 3	Sequência Didática 2 – Dia de Tiradentes (21 de abril)
Capítulo 4	Sequência Didática 3 – Dia da Consciência Negra (20 de novembro)
Considerações finais	

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro capítulo contém algumas discussões teóricas, conceituais e metodológicas contemporâneas, em debate no Brasil, sobre a História e o ensino de História. O objetivo deste capítulo é atualizar as/os professoras sobre o campo histórico e as possibilidades inseridas no ensino de História pela perspectiva da Educação Histórica e pelo conceito de consciência histórica. Também visa evidenciar o que é, para que e como ensinar História nos dias atuais, considerando o letramento histórico como o centro do processo de ensino/aprendizado.

Os outros três capítulos contêm, cada um, uma sequência didática que abordam uma data comemorativa usualmente trabalhada nos anos iniciais. Como as professoras do estudo de caso apontaram que realizam o trabalho com estas datas de modo informativo, a proposta é que elas sejam desenvolvidas de forma problematizadora, pois resultam de práticas sociais. Desta forma, pretende-se que as/os estudantes as compreendam tanto como construção de determinados grupos sociais historicamente situados quanto em suas relações com problemas e

⁷⁹ O ebook elaborado como recurso didático está disponível como apêndice 4, página 135.

questões do tempo presente.

As três datas selecionadas têm em comum a diversidade de temas e de sujeitos sociais (indígenas, classes dominantes e africanos e afro-brasileiros) e a possibilidade de, a partir delas, desconstruir mitos, estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade brasileira sobre cada um destes grupos. Elas representam o potencial de construir uma História para além das perspectivas meramente nacionalistas. Como a abordagem de cada temática pretende ser diferente da usual, elas deverão estar amparadas em uma breve atualização historiográfica, com caráter formativo, pois como bem pontuou uma das professoras que respondeu ao Questionário 2, no espaço para considerações gerais:

Penso que para incluir de fato a legislação do ensino de história afro-brasileira e indígena requer também formação continuada. O professor precisa conhecer a legislação e também aprender alternativas para abordar a temática. Não vejo essa mobilização nas escolas que trabalhei e trabalho atualmente. A temática é desenvolvida por ações pontuais, dias comemorativos, ou trabalhos isolados de professores que se interessam pela discussão. Precisamos rever isso, acredito que o material impresso como uma cartilha seguido de uma formação anual para a categoria seria importante!

Segundo a professora, o ensino de temas da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena requer formação continuada para que as/os profissionais do ensino aprendam sobre formas de abordá-los na escola. Obviamente que desconstruir séculos de uma História tradicional e oficial, parcial, elitizada e pouco representativa do povo brasileiro levará algum tempo e muita formação. É com este processo que o material indicado nesta pesquisa pretende contribuir. Em consonância com a mensagem da professora, ao se trabalhar por datas comemorativas não se pretende esgotar tais temáticas em apenas um dia, mas apresentar possibilidades de desenvolvê-las sem que se reforce os estereótipos e preconceitos já existentes na sociedade a respeito de alguns grupos sociais.

Ao montar as sequências didáticas serão considerados processos que viabilizam o letramento histórico das crianças, considerando a Educação Histórica e o método de investigação histórico. Assim, o material didático estará devidamente contextualizado, conforme a realidade social na qual a/o estudante está inserida/o, e com uma abordagem significativa, atendendo as demandas das professoras do estudo de caso e das/os professoras/es da pesquisa por amostragem. Para isso seguiremos a proposta de Márcia Ramos (2013) para quem o letramento em História, nas perspectivas apontadas, deve considerar: “1) o levantamento do conhecimento prévio do aluno; 2) o trabalho com fontes documentais em sala

de aula; 3) os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem); 4) a empatia e 5) o conhecimento histórico como sendo de natureza multiperspectivada”.

No início do texto já tratei um pouco dos conhecimentos prévios das/os estudantes e de como auxiliam no processo de compreender o pensamento histórico estudantil. Porém, Ramos aponta que considerar estes saberes têm diversas outras implicações para a prática docente como: dispensar a visão de que as/os estudantes estão “vazios” de conhecimento; a possibilidade de utilizá-los como âncoras para novas aprendizagens; e, de a partir deles, realizar pontes entre o mundo e a escola como forma de tornar os processos de ensino/aprendizado mais significativos (RAMOS, 2013).

Em relação às fontes históricas, Márcia Ramos (2013) apresenta várias implicações da utilização de “evidências” históricas em sala de aula. Uma delas é possibilitar que estudantes e professoras/es realizem uma leitura contextualizada do passado. Também funcionam com uma metodologia didático-pedagógica relevante para o processo de ensino/aprendizado em História tendo em vista que está na base do processo de investigação histórica. Por fim, a leitura das fontes embasa leituras e interpretações do universo social e cultura na qual o estudante está inserido, contribuindo para a compreensão de elementos da vida cotidiana.

Segundo a autora as indagações a serem feitas em relação às fontes são as mesmas realizadas por uma historiadora ou por um historiador, devendo em cada caso, serem adaptadas ao contexto e a capacidade cognitiva dos estudantes. No trabalho com crianças, Cooper ressalta a importância da diversidade de fontes históricas como músicas, textos, cantigas de rodas, pinturas, ilustrações, relatos orais, fotos, artefatos, literatura, entre outros.

Márcia Ramos (2013) apresenta ainda a importância do trabalho com os conceitos históricos substantivos e conceitos históricos estruturais (ou de segundo ordem). Os substantivos dizem respeito aos conteúdos históricos, a exemplos de “Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimentos, Revolução Industrial”, entre outros (RAMOS, 2013, p. 10). Já os estruturais referem-se àqueles que se vinculam especificamente aos fundamentos teóricos-metodológicos do campo histórico como “explicação histórica, fontes, evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc.” (*Ibidem*).

Neste caso, trago também a discussão realizada por Circe Bittencourt (2018, p. 160) ao assinalar que a apreensão de conceitos científicos contribui para o desenvolvimento de outras funções intelectuais como “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. Para ela é importante que a aprendizagem conceitual em História parta do vivido, do senso comum, visando a apreensão de conhecimentos acumulados e sistematizados cientificamente. Desta forma, a produção de “conceitos científicos” é realizada

em sua articulação com os “conceitos espontâneos” (Ibidem, p.3), sem, contudo, contrapô-los ou hierarquizá-los, tendo em vista que o objetivo é aproximá-los, visando a construção de novos saberes⁸⁰ (BITTENCOURT, 2018; CERRI, 2011; FREIRE, 2019).

Quanto à empatia ou a compreensão histórica seria a capacidade cognitiva das/os estudantes e docentes em compreender as ações, as atitudes, os comportamentos, os sentimentos e as ideias dos sujeitos históricos de várias épocas e lugares, considerando as diferenças e as especificidades de cada momento (RAMOS, 2013). Consiste em um trabalho de compreensão do outro e de seus aspectos identitários em relação com as próprias concepções identitárias. A construção de identidades sociais está entre os objetivos do ensino de História na perspectiva da Educação Histórica.

Por fim, a natureza multiperspectivada do conhecimento histórico remete a pluralidade de fontes históricas e de modos de se perceber a realidade tendo em vista a diversidade de sujeitos históricos e de perspectivas em relação a um mesmo assunto. Assim, pretende-se que as/os estudantes compreendam o caráter provisório e parcial do conhecimento histórico, embora haja uma preocupação com verdades mínimas. Além disso: “a literacia histórica como forma específica de ‘ler’ o mundo e a si mesmo, pressupõe que valores, comportamentos, crenças, objetivos, concepções, são construídos historicamente, ou seja, devem ser contextualizados, desnaturalizados, vistos de modo empático.” (RAMOS, 2013, p. 12).

Com estas características almeja-se que o recurso indicado esteja alinhado ao paradigma crítico, por meio do qual espera-se que a interpretação empírica do objeto de pesquisa, realizada pela pesquisadora, e os diversos contextos nos quais ocorrem a ação social das/os investigadas/os, inclua respostas a alguns dos problemas percebidos. Neste sentido, o recurso educativo elaborado nesta pesquisa cumpre de forma explícita a finalidade de propor alternativas aos desafios que perpassam o ensino de História nos anos iniciais, estando em consonância com os objetivos do PROMESTRE.

⁸⁰ A ciência também pode produzir ou reforçar preconceitos como ocorreu com as teorias racistas formuladas no século XIX que, a partir de uma certa racionalidade científica, defendiam a existência de raças humanas superiores (BITTENCOURT, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho de construção desta dissertação iniciou-se há alguns anos atrás, sendo tecido gradativamente a partir das minhas experiências como professora de História em turmas de sextos anos. As/os estudantes para os quais lecionei ao longo de sete anos consecutivos, meus mestres mirins, abriram uma janela por meio da qual eu pude espreitar ao longo de algum tempo o que devia se passar nas aulas de História do Ensino Fundamental I. Ao ingressar no PROMESTRE, eu, finalmente, vi uma porta que, em seguida, foi aberta pelas professoras participantes do estudo de caso. Ao adentrá-la, observei mais de perto o que ali se passava.

Meu intuito era compreender as concepções e práticas de ensino de História de cinco professoras de uma Escola Municipal de Contagem. Tentei entender se a concepção e as práticas apresentadas pelas docentes se aproximavam mais da História tradicional nacionalista, voltada para formação da identidade nacional, ou da História para a diversidade, comprometida com a formação das diferentes identidades sociais. Pretendi compreender ainda, por meio de estudo bibliográfico e de pesquisa por amostragem com 47 respondentes, as principais características de um material didático que atendesse as demandas de estudantes e de docentes dos anos iniciais.

Embora os pontos citados no parágrafo acima constituam o cerne desta investigação, ao realizar as análises principais, considere a relevância dos diversos aspectos que influenciam e interferem na prática docente. Entre eles, posso citar o contexto sócio-histórico, as condições de trabalho, a formação docente, as políticas públicas educacionais e as escolhas e experiências profissionais de cada docente. Desta forma, foi importante traçar o perfil das professoras, descrever as especificidades da educação escolar no Ensino Fundamental I e analisar algumas das políticas públicas destinadas a esta etapa da escolarização.

Em relação ao perfil, todas as professoras participantes do estudo de caso tinham mais de trinta anos de idade no momento da pesquisa e formação em Pedagogia. Quatro delas possuía pós-graduação em andamento ou já concluída. Todas estavam lecionando em duas escolas e, incluindo o tempo que dedicavam para preparação de aulas ou para a execução de atividades fora do ambiente de trabalho, tinham uma jornada de mais de 50 horas semanais. Também eram responsáveis por lecionar seis componentes curriculares diferentes: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ensino Religioso e Ciências.

Ao iniciar o trabalho de campo, notei que havia um enfoque evidente em Língua Portuguesa e Matemática, que juntas ocupam mais da metade da carga horária semanal,

demonstrando a centralidade destas disciplinas e a secundarização das Ciências Humanas e Naturais. O lugar periférico ocupado por estas áreas condiz com as políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental I, o que pode ser percebido nas propostas curriculares, como nos PCNs e na BNCC; e nas avaliações externas como o Saeb e o SIMAVE.

A mesma situação é percebida com a formação em Pedagogia, a exemplo do curso da UFMG, no qual a carga horária destinada à História (60 horas apenas), apesar da qualidade das aulas propostas pelas/os professoras do departamento, é insuficiente para um aprofundamento em algumas questões relacionadas aos conhecimentos históricos. Os programas de formação continuada ofertados pelo MEC também costumam ser direcionados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Antes de prosseguir, cabe ressaltar que a pandemia de Covid-19, seguida pelo isolamento social e pela consequente suspensão das aulas presenciais afetou significativamente o trabalho de campo e a coleta/produção de dados para esta investigação. A previsão era realizar um estudo de caso etnográfico no qual eu permaneceria pelo menos três meses na escola investigada. Como o centro do trabalho eram as práticas de ensino efetivamente desenvolvidas pelas professoras, a observação participante e os momentos de interação com as professoras eram essenciais para compreender como as aulas de História transcorriam.

O trabalho de campo foi interrompido, decorridos apenas um mês, em um momento de incertezas em relação a como e quando se daria o retorno presencial das atividades escolares. Eu tinha tido pouco contato presencial com as professoras e fiquei receosa, em um momento tão sensível, de exigí-las muito em função da pesquisa. Por isso a decisão de completar a coleta de dados com um questionário pareceu a mais apropriada, embora seja um instrumento mais impessoal e com mais limites em relação às possibilidades de interação proporcionadas por uma entrevista ou grupo focal, algo que só foi percebido ao finalizar a escrita do texto.

Desta forma, as análises empreendidas são o resultado do que foi possível realizar tendo em vista o contexto pandêmico e as incertezas que marcaram os anos de 2020 e 2021. Provavelmente, a potencialidade do trabalho desenvolvido pelas professoras participantes do estudo de caso não foi adequadamente percebida nesta dissertação, tendo em vista que muito não pode ser observado devido à suspensão das aulas presenciais. Por outro lado, o material colhido por meio do questionário e durante o trabalho em campo revelou muito do jeito de pensar e agir das professoras, permitindo algumas considerações importantes a respeito da História e de seu ensino no Fundamental I.

As professoras participantes do estudo de caso possuem clareza e um certo consenso em relação aos objetivos do ensino de História nos anos iniciais. Para elas, o conhecimento

histórico contribui para que as/os estudantes entendam aspectos do passado que interferem com a suas vidas no presente, auxiliando-os na compreensão da época em que vivem. As conexões que estabelecem entre as diferentes dimensões temporais (passado, presente e futuro) revelam uma compreensão adequada quanto a relação da História com o tempo e a preocupação em tornar o ensino desta disciplina significativo para as/os estudantes.

Quanto à definição de sujeito histórico, três delas assinalaram que são personagens com algum destaque no campo político e/ou religioso e com o poder exclusivo de “dirigem os rumos da História dos países, das instituições e das regiões” enquanto as outras duas assinalaram serem indivíduos comuns, “diversos e heterogêneos” (Questionário 1). Desta forma, três das cinco professoras participantes do estudo de caso marcaram opções de definição para sujeitos históricos que estão mais próximas das concepções da História tradicional.

Em relação às datas cívicas, quatro professoras marcaram a opção que indica que as aulas de História “Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo”. Nenhuma delas indicou que as aulas de História “Relacionam-se às datas cívicas de modo problematizador”. A resposta dada pode indicar que para elas as “tradições inventadas” não se apresentam como práticas socialmente construídas, resultado das políticas públicas que conseguiram perpetuá-las na cultura escolar como “verdades”. Esta dimensão não pode ser confrontada em relação à prática, pois não tivemos a oportunidade de passar por qualquer data comemorativa no decorrer dos quinze dias de observação das aulas. Desta forma, percebe-se, pelo menos formalmente, alguns resquícios da História tradicional, especialmente em relação aos conceitos de sujeito histórico e de datas cívicas.

Quanto às práticas de ensino, o predomínio das aulas dialogadas é uma evidência do caráter interativo do trabalho desenvolvido pelas professoras bem como da importância que atribuem a construção de um conhecimento significativo. Assim, considerando os conhecimentos prévios das/os estudantes e a fim de manterem a interação, elas mobilizaram, quase sempre com muita destreza, conhecimentos variados sobre a realidade social. Aquelas que demonstravam mais segurança com o conhecimento histórico conseguiam articulá-lo mais facilmente aos estereótipos e/ou conclusões incompletas apresentadas pelas/os estudantes.

Desta forma, nas aulas em que estive presente não percebi indícios de uma prática que fosse simples memorização ou transmissão unilateral de conhecimentos históricos. Também não é possível afirmar, a despeito da resposta sobre sujeitos históricos, que as professoras não considerem as/os estudantes e seus familiares como sujeitas e sujeitos da história. Em todas as aulas, as professoras destacaram a relevância de cada pessoa para a construção da história

humana, seja de forma direta por meio da fala ou, indiretamente, ao envolverem as/os estudantes nos assuntos que estavam sendo discutidos.

As professoras por diversos momentos expressaram consciência em relação às questões do contexto em que atuam e dos desafios que enfrentam no ensino de História: o foco no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, as demandas que giram em torno de lecionarem tantos componentes curriculares diferentes, as mudanças nos currículos e nos livros didáticos, entre outros. Para algumas delas, há uma certa dependência dos materiais didáticos e das orientações curriculares. Talvez tais preocupações sejam resultado do contexto no qual estamos vivendo, marcado por apreensão em relação às orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular e da maneira como ela tem centralizado as políticas públicas educacionais especialmente no município de Contagem.

Ao realizar uma análise da última das três versões da BNCC de História, percebi que há uma incoerência entre a função social atribuída à disciplina de História e as práticas de ensino propostas a partir das habilidades. A concepção de História do documento alinha-se à renovação historiográfica e às práticas pedagógicas defendidas para a disciplina de História, estando em consonância com as últimas pesquisas sobre o tema. Nota-se uma ruptura com a concepção tradicional de História e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, inclusive do ponto de vista epistemológico. Por outro lado, a segunda parte do documento é destoante, pois as temáticas estão organizadas, quase sempre, em uma perspectiva cronológica e linear, amparada na ideia de progresso. A História europeia continua central e, portanto, mantém-se o eurocentrismo e o etnocentrismo das abordagens tradicionais, enquanto História da África e História e Cultura afro-brasileira e indígena são introduzidas de forma secundária.

Percebe-se ainda que apesar da “atitude historiadora” ser apontada na BNCC como orientadora da prática pedagógica, a maioria dos verbos que aparecem nas habilidades dos anos iniciais relacionam-se a processos cognitivos básicos, que dizem respeito a conteúdos conceituais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais, que favorecem a atitude historiadora. Assim, dentre os processos de construção da investigação em História, apenas o processo de “identificação” é devidamente contemplado, enquanto aqueles relacionados à “comparação”, “contextualização”, “interpretação” e “análise” estão quase ausentes.

Ao priorizar conteúdos conceituais, a BNCC também evidencia práticas pedagógicas expositivas e relacionadas à memorização e ao aprendizado daquilo que as/os estudantes devem saber, negligenciando o saber fazer e o ser. Evidentemente, a prática proposta pela BNCC de História, por meio de suas habilidades, não favorece a formação integral das/os sujeitas/os nem tampouco uma renovação no ensino de História. Como o Referencial Curricular de Contagem

é praticamente uma cópia da BNCC, pode-se concluir que ambos não contribuem para o trabalho pedagógico das professoras dos anos iniciais.

Neste sentido, as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras participantes do estudo de caso apresentam uma riqueza que está muito além do que os documentos curriculares pressupõem. Por isso, talvez seja necessário reafirmar o valor do trabalho docente a fim de que percebam que nenhum currículo ou livro didático é mais importante do que o trabalho que já desenvolvem em sala de aula.

Por outro lado, talvez pelo tempo reduzido que possuem para planejar e elaborar as atividades escolares ou porque nem sempre o material didático adotado corresponde às necessidades de docentes e estudantes, as professoras participantes do estudo de caso, apresentaram uma reiterada demanda por materiais didáticos adequados ao ensino de História. Assim, tendo em vista as conclusões apresentadas anteriormente e os resultados da pesquisa por amostragem, elaborei um como recurso educativo um ebook.

O material criado contém um capítulo inicial com discussões teóricas, conceituais e metodológicas do campo da Educação Histórica e três capítulos com sequências didáticas que abordam datas comemorativas usualmente trabalhadas pelas professoras nos anos iniciais. Espera-se que as sequências possam servir como referenciais, e não como modelos engessados, pois seria ingenuidade pensar que as potencialidades e os desafios do ensino de História nos anos iniciais poderiam ser condensados em um material didático.

No entanto, a partir dos resultados obtidos na pesquisa por amostragem, pretendeu-se atender às necessidades das/os professoras/es e das/os estudantes dos anos iniciais por um material lúdico e interativo e adequado à idade, necessidade e contextos das/os estudantes. Espera-se contribuir também para um novo olhar em relação ao ensino de História, tendo como fundamentos teóricos as pesquisas desenvolvidas nos campos da Educação Histórica e da Didática da História.

Acredito que desta forma, o recurso esteja alinhado ao paradigma crítico, por meio do qual espera-se que a interpretação empírica do objeto de pesquisa, realizada pela pesquisadora, e os diversos contextos nos quais ocorrem a ação social das/os investigadas/os, inclua respostas a alguns dos problemas percebidos. Neste sentido, o recurso educativo elaborado cumpre de forma explícita a finalidade de propor alternativas aos desafios que perpassam o ensino de História nos anos iniciais, estando em consonância com os objetivos do PROMESTRE.

Por outro lado, é necessário apontar que o *ebook* produzido não deve ser lido ou utilizado como um guia ou um material definitivo sobre o ensino de História nos anos iniciais. Somente a professora ou o professor, em seu contexto de atuação, pode compreender as necessidades

específicas das/os estudantes para quem leciona. Da mesma forma, toda proposta pedagógica ou orientação curricular deve passar pelo crivo e pelas necessárias adequações de quem efetivamente irá desenvolvê-las. É preciso valorizar os saberes docentes, confiando que podem construir aulas significativas a partir do conhecimento prévio das/os estudantes e discernir qual é a melhor abordagem para a realidade na qual se encontra. As sequências didáticas presentes no *ebook* é apenas uma possibilidade a ser testada.

Em linhas gerais espero que os resultados obtidos nesta investigação contribuam para se perceber a necessidade de ampliar a carga horária das disciplinas que abordam teorias e métodos de ensino de História nos cursos de Pedagogia e de ofertar cursos de extensão e de especialização com temas da área. Também desejo ter contribuído para as discussões sobre conhecimento histórico, práticas de ensino de História, formação docente, desenvolvimento profissional e valorização dos saberes docentes.

Como bônus, a pesquisa paralela sobre um recurso didático também pode auxiliar na produção de materiais que atendam às demandas das professoras por livros didáticos apropriados à idade e ao desenvolvimento cognitivo das/os estudantes dos anos iniciais. Quem sabe este não seja um caminho para renovar o ensino de História, ao tornar os materiais didáticos pedagogicamente mais acessíveis aos principais sujeitos do Ensino Fundamental I: professoras, professores e estudantes.

Para finalizar, destaco que à nível pessoal, tanto o recurso educativo indicado quanto a dissertação, são resultados da minha trajetória profissional, e condensam parte das experiências, das observações e dos realinhamentos pedagógicos que realizei ao longo de quase 16 anos como professora da Educação Básica. Este trajeto inclui o PROMESTRE e o que aprendi ao longo destes quase três anos de envolvimento com o curso de mestrado, com as leituras e com as pessoas que conheci ao longo do caminho; e também as professoras participantes do estudo de caso e o quanto me ajudaram a repensar minhas próprias práticas como docente.

Consequentemente, estes trabalhos representam o amadurecimento e a ampliação do meu olhar a respeito das diversas possibilidades e potencialidades da História e do ensino de História face às novas investigações realizadas nas últimas décadas. Representam ainda o meu esforço de seguir rejeitando “a história única” em busca de reaver “uma espécie de paraíso” a partir do acesso a histórias que empoderem, humanizem e reparem a dignidades (ADICHIE, 2018, p. 15) dos povos brasileiros, especialmente dos afro-brasileiros e indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz *Antíteses*, Londrina, vol. 5, n. 10, p. 555-565, jul/dez. 2012.

AMORIM, Karla Patrícia Cardoso. Ética em pesquisa no sistema CEP-CONEP brasileiro: reflexões necessárias. *Ciênc. & Saúde Colet.*, 24 (3) mar. 2019, p. 1033-1040. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2019.v24n3/1033-1040/>. Acesso em: 07 de mai. de 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Os perigos de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escola*. 14 ed. Campinas: Papirus, 2008.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*. História. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 13-21

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, fev.1990, p. 29-42.

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., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p.37-48.

BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org). *O ensino de História e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 11-27.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018a.

_____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL (org.). *História na sala de aula: conceitos: conceitos, práticas e propostas*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, dez de 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 de mar. de 2020.

_____. *Lei nº 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC, 1971a. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 10 de set. de 2020.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 de ago. de 2020.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006* – Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 23 de mar. de 2020.

_____. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNL D 2019*. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de abr. de 2020.

_____. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNL D 2020*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=13702:edital-consolidado-202020>. Acesso em 02 de abr. de 2020.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. *Revista Tempos Históricos*, vol. 12, p. 97-109, 1º semestre de 2008.

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

CARVALHAES, Flávio. e RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional”. *Tempo Social*, 31(1), 2019, p. 195-233.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. *Perfil do professor de educação básica*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981. Acesso em: 18 de jun. de 2020.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CONTAGEM. *Atlas escolar, histórico, geográfico e cultural do Município de Contagem*. Contagem: Secretaria Municipal de Educação e Cultural/Prefeitura Municipal de Contagem,

2009. Disponível em:

<http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/comunicacao/atlascontagem.pdf>. Acesso em: 30 de set. de 2009.

_____. a. *Decreto Nº 1.526 de 20 março de 2020*. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção, ao contágio pelo novo Coronavírus – COVID-19, no âmbito do Poder Executivo Municipal. Diário Oficial do Município de Contagem, Contagem, ano 27, edição 4786, p. 1-4, 20 de mar. de 2020. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/4786doc-e-20200320092136.pdf?x=20200321010407>. Acesso em: 29 de set. de 2020.

_____. *Matriz de Referência Curricular*. Secretaria de Educação de Contagem, 2010. Disponível em <https://escolavascop.wixsite.com/fonseca/matriz>. Acesso em 02 de nov. de 2021.

_____. *Referencial Curricular*. Secretaria de Educação de Contagem, 2018. Disponível em <http://programadeformacao.azurewebsites.net/referenciais-curriculares/>. Acesso em 02 de nov. de 2021.

_____. b. *Portaria Conjunta SEDUC/FUNEC nº 26, de 18 de junho de 2020*. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares da Rede Municipal de Educação de Contagem, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Contagem, Contagem, ano 27, edição 4842, p. 1-18, 18 de jun. de 2020. Disponível em: <http://contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/4842doc-e-20200618085727.pdf?x=20200709032512>. Acesso em: 30 de set. de 2020.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos. *Educa. Ver.*, Curitiba, v. Especial, p. 171-190, 2006.

COUTO, Maria Elizabete. A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora. In. In. MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de Assis (Org.). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus: Editus, 2017, p. 135-163.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*. Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan.-abr. 2016.

DOROTEIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos. *História & Ensino*, Londrina, p. 207-228, jul/dez. 2016.

FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. MPF pede explicações a Weintraub por críticas às expressões ‘povo indígenas’ e ‘povo cigano’. Brasília: *G1*, 26 de maio de 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/26/mpf-pede-explicacoes-a-weintraub-por-declaracoes-sobre-termos-povos-indigenas-e-povo-cigano.ghtml>. Acesso em 11 de set. de 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*. Uberlândia, v.25, n. Especial, p. 1016-1035.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In. Moreira AF, Soares M, Follari RA, Garcia RL. *Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos. O impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez; 2001, p.11-36.

GARCÍA, Maria Josefa Mosteiro; CASTRO, Ana Maria Porto. La investigación em educación. In. MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de Assis (org.). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus: Editus, 2017, p.12-39.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GAUTHIER, Clermont *et al.*. O professor como agente racional. In: GAUTHIER, Clermont *et. al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013, p. 332-349.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13 ed. Campinas, Sp: Papirus, 2018.

HERMANN, Nadja. Ética. In. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, p. 18-23.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas*. Cidades IBGE. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 de set. de 2020.

LAROSSA, JORGE. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n.19, pp.20-28, 2002.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

LIMA, Carollina Carvalho Ramos de. Impactos da BNCC na formação de professores de História para os Anos Iniciais. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v.9, nº17, jul-dez, 2019. p.4-19.

MATTOS, Carmem Lúcia G de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG.; CASTRO, PA., (Orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011b. pp. 49-83.

_____. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In MATTOS, CLG.; CASTRO, PA. (Orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* Campina Grande: EDUEPB, 2011a. p. 25-48.

MEC. *Formação Continuada para professores*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em 02 de abril de 2020.

MORENO, Ana Carolina. Dia das Professoras: nove em cada dez estudantes de pedagogia são mulheres e a maioria faz curso à distância. *GI* [S.I], 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dia-das-professoras-nove-em-cada-dez-estudantes-de-pedagogia-sao-mulheres-e-maioria-faz-curso-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org). *O ensino de História e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

NAGIB, Miguel. *Escola sem Partido*. [S.I] [2019]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

NAPOLITANO, Marcos; JUNQUEIRA, Mary Anne. *Como historiadores e professores devem lidar com negacionismos e revisionismos*. USP: 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5207773/mod_folder/content/0/NAPOLITANO%2C%20Marcos%20JUNQUEIRA%2C%20Mary%20Anne.%20Como%20historiadores%20e%20professores%20devem%20lidar%20com%20negacionismos%20e%20revisionismos..pdf?forcedownload=1. Acesso em: 08 de abr. de 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Revista Educação Unisinos*, v. 17, n. 3, p. 271-280, set/dez 2013.

OLIVEIRA, Olavo Pereira. O ensino de História nos anos iniciais e a formação de professores. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 127-147.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*. Londrina, v. 9, p. 259-272, 2003.

PASSEGUI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*. Joaçaba, v. 41, p.67-86, jan./abr., 2006.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: 1990, p. 361-365.

PIMENTA, Selma G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, jan./mar., 2017, p.15-30.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. PINSKY, Jaime (org). In: *O ensino de História e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de História*. Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza; 2013.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso Editora, 2013, p.16-35.

SAEB. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 22 de mar. de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M, P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SIMAVE. *Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública*. Disponível em <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 02 de abril de 2020.

SILVA; Luis Carlos Rodrigues da. História e Identidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, v. 3, n. 2, pág. 72-90, abr. 2017.

SILVA, Marco; PORTO, Amélia. *Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática, anos iniciais do Ensino Fundamental Regular*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 15-54.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempos e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. de 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, p. 43-46.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: formação docente, perspectivas historiográficas e prática de ensino em uma Escola Municipal de Contagem

Este formulário foi dividido em 6 partes: I. Dados Pessoais, II. Formação Acadêmica, III. Condições de Trabalho, IV. Currículo, V. Materiais e Recursos Didáticos e VI. Práticas Pedagógicas e Temáticas. Estimo que, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você gastará em torno de 15 minutos para respondê-lo completamente.

Se você se sentir à vontade em participar dessa pesquisa, nenhuma informação que você fornecer será utilizada para constrangê-la ou expô-la em seu ambiente de trabalho ou fora dele. Durante a escrita da dissertação e/ou em qualquer trabalho que dela resulte, as informações coletadas serão tratadas em conjunto para evitar a identificação individual de qualquer participante.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada Um olhar para a história nos anos iniciais: formação docente, concepções teóricas e prática de ensino em uma Escola Municipal de Contagem. Este estudo está sendo desenvolvido pela mestranda Elaine Costa Aguiar Ribeiro (FaE/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima (FaE/UFMG) e coorientação da Prof^a Ana Paula Giavara, no Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa em Educação, Ensino e Humanidades.

O presente estudo visa compreender como professoras regentes de turma de uma escola da Rede Municipal de Contagem atuam em relação ao ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados coletados contribuirão para as discussões sobre conhecimento histórico, práticas de ensino de História, Formação Continuada, desenvolvimento profissional e valorização dos saberes docentes. Eles ainda subsidiarão a elaboração de uma proposta de Formação Continuada em História destinada às docentes dos anos iniciais.

A pesquisa não demandará de você nenhum gasto financeiro. Embora mínimos, os riscos envolvidos neste estudo consistem em possíveis desconfortos ou sensação de exposição que você poderá sentir ao responder ao questionário. Entretanto, procuraremos minimizá-los, criando um clima de confiança e de parceria e agindo de maneira respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos que você possa ter.

Você receberá esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar, estando livre para participar ou recusar-se a participar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer qualquer penalidade ou modificação na forma como será tratada pela pesquisadora.

Todo material coletado na pesquisa será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo devidamente arquivado durante o período de cinco anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final de acordo com a legislação vigente. A sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções 466/12; 441/11 e Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares). Em hipótese alguma você será identificada em qualquer publicação que possa resultar desse estudo. Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Em caso de dúvida quanto à pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora responsável Elaine Costa Aguiar Ribeiro, pelo e-mail elaineaguiar@hotmail.com, ou pelo telefone: (31) 98676 1693. E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901.

Responsáveis pela Pesquisa

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima (Orientador) - FaE/UFMG

e-mail: plolima@yahoo.com

Prof.ª Dr. Ana Paula Giavara (Coorientadora) - FaE/UFMG

e-mail:anapaulagiavara@hotmail.com

Elaine Costa Aguiar Ribeiro (Mestranda)

e-mail: elaineaguiar@hotmail.com / Fone: (31) 986761693

Após a leitura do termo acima, tendo compreendido as informações recebidas sobre os procedimentos da pesquisa e as condições da investigação (objetivos, riscos e benefícios da minha participação):

- Concordo em participar desse estudo.
- Não concordo em participar desse estudo.

I. DADOS PESSOAIS

Os dados coletados nessa sessão ajudarão a compor um panorama geral da vida das professoras, compreendendo que condições extraescolares podem influenciar na formação e no trabalho docente. Suas respostas são essenciais para traçar uma visão mais abrangente da situação docente, mas sempre que se sentir desconfortável em responder alguma questão mais pessoal pode deixá-la sem resposta.

1. Qual a sua faixa etária?

De 25 a 29 anos

De 30 a 39 anos

De 40 a 49 anos

De 50 a 59 anos

Mais de 60 anos

de 1 a 2 salários mínimos (R\$1.045,00 a R\$2.090,00)

de 2 a 3 salários mínimos (R\$ 2.090,00 a R\$3.135,00)

de 3 a 5 salários mínimos (R\$3.135,00 a R\$5.225,00)

de 5 a 7 salários mínimos (R\$5.225,00 a R\$7.315,00)

de 7 a 9 salários mínimos (R\$7.315,00 a R\$9.405,00)

acima de 9 salários mínimos (mais que R\$9.405)

2. Qual o seu estado civil?

Solteira

Casada/união estável/amigada

Separada

Viúva

6. Quantas pessoas, incluindo você, moram na sua residência?

1

2

3

4

5

Outro:

3. Qual a sua cor/raça/etnia?

Amarela

Branca

Indígena

Parda

Preta

Prefiro não declarar.

4. Qual o seu tipo de moradia?

Imóvel alugado

Imóvel cedido

Imóvel próprio financiado

Imóvel próprio quitado

Outro:

7. Você tem filha/o(s)?

Sim

Não

7a. Quanto(s) filha/o(s) você tem(têm)? E quais as suas respectivas idades?

5. Qual a sua faixa salarial familiar bruta por mês?

Pública Federal

Privada Laica

Privada Religiosa

Outro:

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA

8. Em que ano a sua licenciatura em Pedagogia ou em Normal Superior foi concluída?

9. Em que tipo de instituição a sua Licenciatura em Pedagogia ou em Normal Superior foi cursada?

Pública Municipal

Pública Estadual

10. Você mantém contato com a faculdade/universidade em que se formou? Em caso afirmativo, indique a finalidade (grupo de pesquisa, projetos de extensão, disciplinas isoladas, recreação, etc.).

11. Você possui cursos de pós-graduação? Em caso afirmativo, indique se é especialização, mestrado ou doutorado, instituição, área e ano de conclusão. Informe, por gentileza, todos os cursos de pós-graduação que tiver, mesmos os ainda não concluídos. (Exemplo: especialização em Mídias na Educação, cursada na Universidade Federal de São João del Rei e concluída em 2019).

12. Nos anos de 2019 e 2020 participou de algum curso de formação continuada? Em caso afirmativo, indique área/título, instituição, carga horária e ano. (Exemplo: Formação Continuada em Serviço, com o tema alfabetização, com 10 horas, ofertada pela SEDUC, em 2019).

III. CONDIÇÕES DE TRABALHO

14. Em que ano você começou a lecionar?

15. Qual o seu vínculo empregatício na Rede Municipal de Contagem?

Contratada

Efetiva

Outro:

16. Há quanto tempo você leciona na escola em que essa pesquisa está sendo realizada?

17. Como você avalia os recursos materiais e a infraestrutura da escola em relação às suas necessidades como professora?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

18. Em março de 2020, em quantas escolas você estava lecionando?

1 escola

2 escolas

3 escolas

IV. Currículo

21. De qual componente curricular (disciplina) você mais gosta ou se sente mais à vontade em ter que lecioná-lo? Por quê?

23. Como ocorreu a inserção do Referencial Curricular de História do município de Contagem na escola em que essa pesquisa está sendo realizada?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

13. Durante o período da Pandemia você tem utilizado alguma das estratégias de formação individual listadas abaixo?

Lives

Podcast

Oficinas online

Filmes

Documentários

Redes sociais (Instagram, Facebook, Youtube, etc.)

Educação à distância (EAD)

Ensino Remoto

Livros

Revistas e Jornais

Outro:

18a. Descreva em relação à(s) outra(s) escola(s) em que lecionava em março de 2020: qual a rede de ensino, série para a qual leciona, carga horária, disciplinas lecionadas e o vínculo empregatício. (Exemplo: escola da Rede Municipal de Contagem, 22hs30m, português e ciências, contratada).

19. Em que medida o tempo destinado ao planejamento pedagógico na Rede Municipal de Contagem atende às suas necessidades?

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

20. Pensando em sua atuação docente no mês de março de 2020, você dedicava algum tempo para preparação de aulas ou execução de atividades fora da escola?

Sim

Não

22. De qual componente curricular (disciplina) você menos gosta ou se sente menos à vontade em ter que lecioná-lo? Por quê?

24. Como você avalia o papel desempenhado pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) no processo de mudança curricular?

Excelente
Bom
Regular
Ruim
Péssimo

25. Em que medida o Referencial Curricular de História da Rede Municipal de Contagem orienta suas práticas em sala de aula?

Sempre
Muitas vezes
Às vezes
Raramente
Nunca

26. Qual (is) o(s) obstáculo(s) para a efetivação do Referencial Curricular de História na escola em que essa pesquisa está sendo realizada:

Não há obstáculos
Ausência de orientação pedagógica
Indisciplina dos estudantes
Desinteresse dos estudantes
Incompatibilidade do Referencial Curricular com a cognição dos estudantes
Excesso de conteúdo
Incompatibilidade do Referencial Curricular com o livro didático
Ausência de recursos didáticos
Dificuldade pessoal com o componente curricular de História
Outro:

27. Em sua opinião, qual o principal objetivo do ensino de História no Ensino Fundamental I?

V. MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

28. Marque os materiais didáticos (materiais elaborados para fins pedagógicos) que você utiliza nas aulas de História, bem como a frequência dessa utilização:

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Livro Didático					
Livro Paradidático					
Jogos Educativos					
Fotocópias de apostilas, livros, etc.					
Fotocópias de produção própria					
Documentários, Filmes ou Programas de TV de caráter pedagógico					
Audiolivros didáticos					
E-books didáticos					
CD, CD-ROOM E DVD educativos					
Websites e blogs educativos					

29. Com que frequência o livro didático de História escolhido pela Rede Municipal de Contagem favorece a implementação do Referencial Curricular de História?

Sempre
Muitas vezes
Às vezes
Raramente
Nunca

30. Com que frequência você utiliza o livro didático adotado pela Rede Municipal de Contagem nas aulas de História?

Sempre
Muitas vezes
Às vezes
Raramente
Nunca

31. Marque os recursos didáticos (materiais elaborados para fins pedagógicos) que você utiliza nas aulas de História, bem como a frequência dessa utilização:

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais e revistas					
Livros de Literatura					
Poesia					
Arquivos familiares					
Fotos					
Desenhos e Pinturas					
Gráficos					
Mapas					
Filmes de ficção (mesmo aqueles com temas históricos)					
Curta metragem e vídeos diversos					
Podcast					
Objetos (utensílios, vestimentas, brinquedos, ferramentas, etc.)					
Quadro e pincel					
Computador					
Data show					
Celular					
Material de produção própria					
Websites e Blogs					
Redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, Youtube, etc.)					

32. Em relação à organização da rotina e à gestão das aulas de História, quais das atividades listadas abaixo você efetivamente pratica em seu cotidiano:

- *Apresenta ou recorda junto aos alunos os objetivos da aprendizagem dos temas em pauta.
- *Explica o que deveriam aprender nesta aula.
- *Anuncia as atividades que irão realizar na aula.
- *Faz perguntas e propõe desafios para introduzir os conteúdos.
- *Recolhe experiências ou saberes dos alunos a respeito do tema e das atividades em desenvolvimento.
- *Relaciona o tema da aula com situações práticas/cotidianas.
- *Relaciona tema ou atividade com conhecimentos/saberes prévios.
- *Formula perguntas abertas aos estudantes.
- *Cria espaço na aula para que os estudantes debatam eventuais problemas e busquem de forma compartilhada possíveis soluções para os mesmos.
- *Outro:

33. Em suas aulas, sujeitos históricos são tratados como:

- *Importantes figuras do passado com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis).
- *Importantes figuras do presente com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis).
- Sujeitos coletivos homogêneos que operam em favor de motivações de ordem conjuntural, suprimindo as ações individuais (Exemplo: os portugueses, os indígenas, os africanos).
- *Sujeitos comuns, diversos e heterogêneos, que agem segundo motivações conjunturais e individuais tanto no passado como no presente.

34. Sobre as aulas de História, pode-se afirmar que (marque mais de uma resposta se for o caso):

- *Partem de um problema.
- *Relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História.
- *Os temas são tratados tendo em vista as relações com o presente.
- *Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo.
- *Relacionam-se às datas cívicas de modo problematizador.

35. Assinale as práticas pedagógicas que utiliza nas aulas de História, bem como a frequência dessa utilização:

	1x por semana	1x por mês	1x por trimestre	1x por semestre	1x por ano
Trabalho em Grupo					
Tarefa para Casa					
Trabalho com Fonte Histórica					
Projeto					
Trabalho Interdisciplinar					
Leitura Compartilhada de Textos					
Debate					
Seminário					
Dramatização					
Trabalho em Laboratório de Informática					
Trabalho em Biblioteca					
Trabalho em outros locais da escola					
Sequência Didática					
Entrevista					
Visita a locais do bairro e da cidade					
Visita a Museus e Centros de Memória					
Visita a outras cidades					

36. Como está sendo ensinar História durante o ensino remoto?

37. Assinale a frequência com que trabalha as seguintes temáticas nas aulas de História:

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
História africana e afro-brasileira					
História e cultura indígena					
Relações de gênero					
Datas e comemorações cívicas					

38. Tem alguma temática ou assunto relacionado à disciplina de História que você gostaria de ver sendo abordados em uma proposta de formação continuada?

39. Você tem alguma crítica e/ou sugestão sobre este questionário?

40. Utilize esse espaço para incluir alguma informação e/ou assunto que considere importante, mas que não foi contemplado.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2

O ensino de História nos anos iniciais e a promoção da inclusão digital na educação

O presente questionário é destinado aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em História. Foi elaborado no desenvolvimento de um projeto de extensão em parceria com o Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com orientação do Prof. Glaucinei Rodrigues Corrêa, disciplina Design III do curso de graduação em Design da UFMG. Em caso de dúvidas, entre em contato com os responsáveis Ana Carolina N. Yamaguti (ananoemiy@hotmail.com) e Thales R. dos Santos (thalesrdossantos@hotmail.com).

Você gastará em torno de 10 minutos para respondê-lo completamente. Todas as informações obtidas aqui serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos e não será identificado(a) nenhum(a) autor(a) das respostas.

Esse questionário contribui para o desenvolvimento de um material exclusivo contendo discussões teóricas e conceituais acerca do ensino de História, atividades e sequências didáticas. Se deseja recebê-lo, informe um e-mail no último campo do questionário.

- | | |
|---|---|
| 1. Qual a sua faixa etária? | Municipal |
| De 25 a 29 anos | Estadual |
| De 30 a 39 anos | Federal |
| De 40 a 49 anos | Privada |
| De 50 a 59 anos | Outro |
| Mais de 60 anos | |
| 2. Qual o seu gênero? | 8. Qual/quais disciplina/disciplinas você leciona? |
| Feminino | Artes |
| Masculino | Ciências |
| Prefiro não responder | Educação Física |
| | Ensino Religioso |
| | Espanhol |
| 3. Em relação à raça/cor, como você se declara? | Geografia |
| Preto (a) | História |
| Branco (a) | Inglês |
| Indígena | Língua Portuguesa |
| Amarelo (a) | Matemática |
| Pardo (a) | |
| Prefiro não responder | 9. Há quanto tempo leciona? |
| | De 1 a 5 anos |
| 4. Qual a sua escolaridade | De 6 a 10 anos |
| Superior incompleto | De 11 a 15 anos |
| Superior completo | De 16 a 20 anos |
| Especialização | Mais de 21 anos |
| Mestrado | |
| Doutorado | 10. Para quais anos leciona? |
| 5. Para quantas escolas leciona? | Marque quantas alternativas considerar necessárias. |
| 1 escola | 1° ao 2° ano do Ensino Fundamental |
| 2 escolas | 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental |
| 3 escolas ou mais | 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental |
| 6. Onde se localiza/localizam a/as escola/escolas em que leciona? (Cidade/Bairro) Considere a situação escolar antes da pandemia. | |
| 7. Assinale o/os tipo/tipos de instituição/instituições de ensino em que leciona. | 11. Em qual/quais turno/turnos leciona? |
| | Turno da manhã |
| | Turno da tarde |
| | Turno da noite |

12. Quais redes sociais mais utiliza no dia a dia?

Marque quantas alternativas considerar necessárias.

Instagram
Whatsapp
Facebook
Twitter
YouTube
TikTok
Outro:

13. Como se informa e se atualiza sobre assuntos relacionados a sua atuação profissional?

Marque quantas alternativas considerar necessárias.

Cursos
Livros impressos
E-books
Blogs especializados
Revistas especializadas
Congressos e Seminários
Conversas informais com outros profissionais
Podcasts
Redes sociais
Palestras
Outro:

14. Dos recursos listados abaixo assinale o/os que mais utiliza em sala de aula.

Considere a situação escolar antes da pandemia.
Marque quantas alternativas considerar necessárias.

Cartaz
Celular
QR Code
Computador/Notebook
Data Show
TV e DVD
Vídeos, filmes e áudios
Livros, imagens, textos
Pincéis
Projetores
Quadro
Slides
Som/Caixas Acústicas
Não utilizo
Outro:

15. Com que frequência o/os utiliza em suas aulas?

Considere a situação escolar antes da pandemia.

Sempre
Muitas vezes
Às vezes
Raramente
Nunca

16. Outros profissionais da escola incentivam a utilização desses recursos nas aulas?

Considere a situação escolar antes da pandemia.

Sempre
Muitas vezes
Às vezes
Raramente
Nunca

17. Em relação a frequência e qualidade do uso dessas tecnologias em sua escola, quão satisfeito você se considera?

Considere a situação escolar antes da pandemia.

Muito satisfeito
Satisfeito
Indiferente
Insatisfeito
Totalmente insatisfeito

18. Em relação ao formato dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, qual tem mais interesse?

Impresso
Digital
Outro:

19. Quais desafios você encontra em suas aulas ao lecionar a disciplina de História?

Marque quantas alternativas considerar necessárias.

Insegurança/pouco conhecimento em relação ao conteúdo/temáticas/assuntos tratados
Escassez de materiais didáticos disponíveis que se relacionam os conteúdos da minha área
Falta de apoio da instituição em que leciono
Resistência dos alunos
Dificuldade em cumprir todo o conteúdo programático em relação à carga horária
Não tenho dificuldade
Outro:

20. Pensando em um material voltado à teoria e prática docente, que reflete e discute o ensino de História, propõe oficinas e atividades, aborda o ensino de história afro-brasileira e indígena, alinhado à realidade escolar, quais características você considera importantes para esse material?

21. Você tem alguma crítica e/ou sugestão sobre esse questionário?

22. Utilize esse espaço para incluir alguma informação e/ou assunto que considere importante, mas que não foi contemplado.

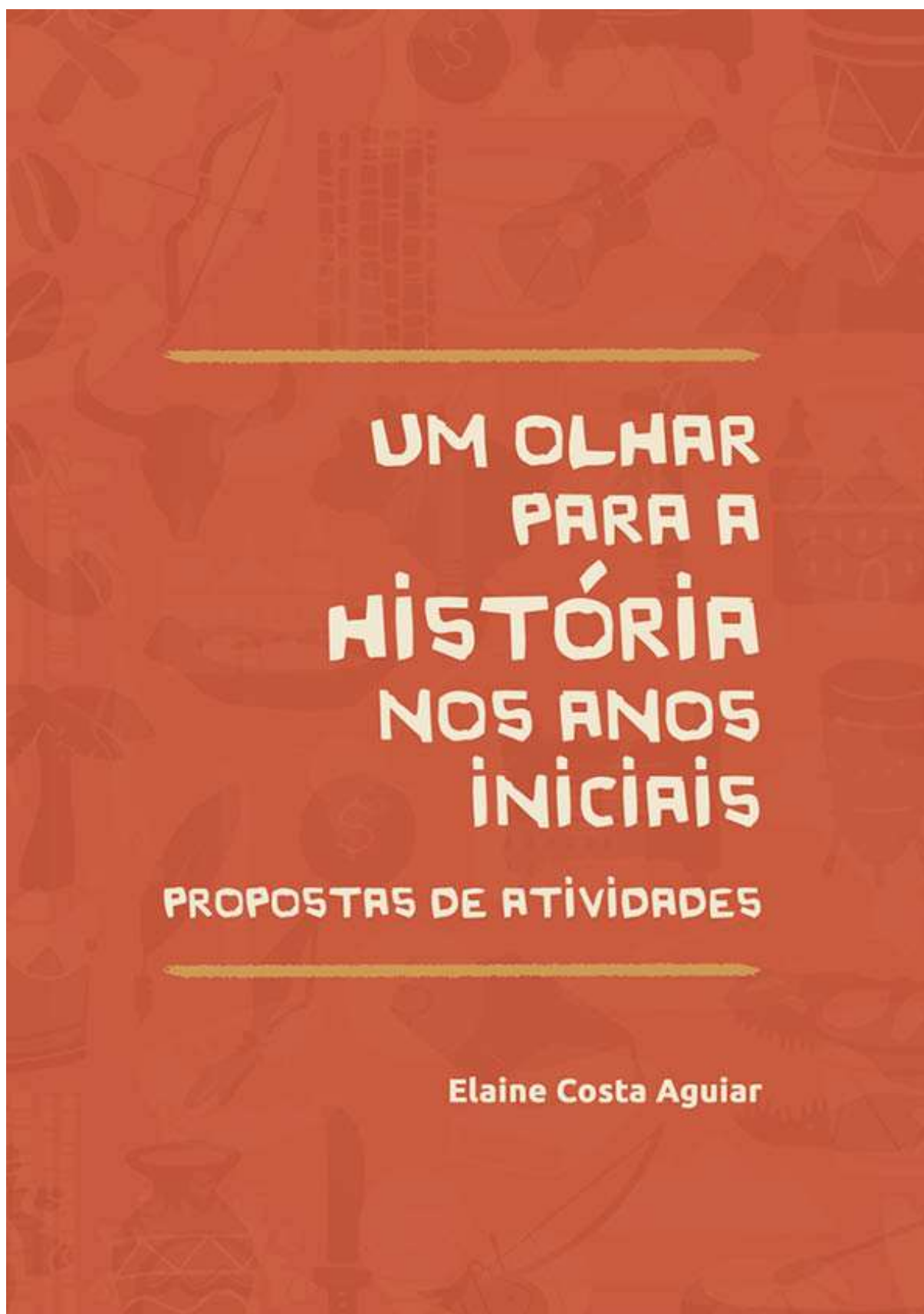
23. Se possui interesse em receber um conteúdo exclusivo contendo discussões teóricas e conceituais acerca do ensino de História, atividades e sequências didáticas, informe o seu e-mail abaixo. Você receberá o material assim que ele estiver concluído.

Agradecemos imensamente pela colaboração!

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DE AULA OBSERVADA

TEMA DA AULA: DEMOCRACIA E CIDADANIA NO BRASIL – 5º ANO	
Primeira ação - Livro de história.	
Professora	Pediu para as/os estudantes abrirem o livro didático de História na página 134 e 135. O título é “Democracia e Cidadania no Brasil.”
Segunda ação - aula dialogada: discussão sobre o conceito de cidadania.	
Professora	“O que é democracia?”
Estudantes	“Não faço a menor ideia”; “Democracia é... [expressão de dúvida]”; “Democracia é quando a gente tem o direito de fazer... [não completa]”
Professora	“O que é cidadania?”
Estudantes	“Cidadania é o direito das cidades, ou de quem vivem nas cidades”; “Cidadania; cidades”.
Estudante	“Vocês estão falando das pessoas da cidade, e quem mora no campo?”
Estudante (colombiano), responde	“Cidadania é o direito de quem vem de fora.”
Estudante	“As pessoas que vivem na roça têm os mesmos direitos?”
Professora	“Que direitos vocês percebem em quem vive na cidade?”
Estudantes	“saúde”, “liberdade”, “trabalho”, “vida”, “comércio”, “saneamento básico”, “educação”.
Professora reforça	Todas as pessoas têm direitos, isso inclui os “índios”, os “estrangeiros”, “as pessoas da cidade”, mas também “do campo”.
Estudante indaga	sobre a diferença entre os direitos de cada grupo, por exemplo, os índios tem o direito de andar pelados...
Professora	Responde que isso tem a ver com a diferença entre os diferentes povos e culturas e que depende do lugar onde eles estão, mas que esse assunto seria tratado mais à frente.
Após a primeira abordagem a professora afirma	“Os direitos não andam sozinhos”. “Eles vêm junto com os deveres”.
Estudantes	Dão exemplo de direitos e deveres “vir à escola”, “ajudar os pais em casa”, “tomar vacinas”, “não jogar lixo na rua”
Professora	Passa no quadro a definição de cidadania e democracia para que os estudantes anotem no caderno.
Estudante	Após um tempo, um estudante conclui que cidadania incluiu os “direitos políticos de todo mundo”.

APÊNDICE 4 – RECURSO EDUCATIVO



**UM OLHAR
PARA A
HISTÓRIA
NOS ANOS
INICIAIS**

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Elaine Costa Aguiar

Belo Horizonte, 2021

Expediente

Elaine Costa Aguiar
Autora

Um olhar para a História nos anos iniciais: concepções e práticas de ensino de História em uma Escola Municipal de Contagem
Pesquisa de mestrado

Professor Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima
Professora Dr^a. Ana Paula Giavara
Orientação da pesquisa

Faculdade de Educação - UFMG
Instituição

Mestrado Profissional em Educação e Docência
Programa de Mestrado

Projeto gráfico e diagramação

Glaucinei Rodrigues Corrêa
Orientação do projeto

Ana Carolina Noemi Yamaguti e Thales Santos
Estudantes responsáveis pelo projeto

Janeiro de 2022

Apresentação

Caras leitoras e leitores,

Este material foi elaborado em conjunto com a dissertação intitulada *Um olhar para a História nos anos iniciais: concepções e práticas de ensino de História de professoras de uma escola Municipal de Contagem*, sob orientação do professor Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima e da professora Dr. Ana Paula Giavara. Os trabalhos foram produzidos durante o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A investigação de mestrado incluiu duas pesquisas: um estudo de caso e uma pesquisa por amostragem. A primeira foi realizada com cinco professoras dos anos iniciais de uma escola municipal de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, com o intuito de compreender as concepções e práticas de ensino de História das professoras. E a segunda foi a realizada com 47 professoras/es dos anos iniciais, por meio de um formulário do *Google Forms*, visando entender as características que as/os respondentes consideravam essenciais em um material didático de História.

A pesquisa por amostragem foi realizada em parceria com o professor Glaucinei Rodrigues Corrêa e com os estudantes Ana Carolina Noemi Yamaguti e Thales Rodrigues dos Santos no âmbito da disciplina Design III, do Curso de Graduação em Design da UFMG. Em reuniões periódicas, discutimos po designer, a estrutura e o suporte do material a ser produzido.

Por meio da elaboração deste material pretendeu-se atender, dentro das possibilidades, as necessidades das/os professoras/es e das/os estudantes dos anos iniciais e incluir respostas aos desafios apontadas pelas professoras participantes do estudo de caso. Por isso este trabalho é o resultado da contribuição de diversas pessoas, às quais expresse toda a minha gratidão!

Elaine Costa Aguiar



SUMÁRIO

- 6 Introdução
- 8 Capítulo 1
Aprender e ensinar História a partir da Didática da História
- 15 Capítulo 2
Sequência Didática: Dia dos Povos Indígenas- 19 de abril
- 25 Capítulo 3
Sequência Didática: Tiradentes - 21 de abril
- 32 Capítulo 4
Sequência Didática: Dia da Consciência Negra - 20 de novembro

Introdução

Professoras e professores, quero conversar com vocês a respeito do presente material didático. Ele foi elaborado com muito carinho e acredito que representa o amadurecimento e a ampliação do meu olhar, nesses quase 16 anos como professora da Educação Básica, a respeito das potencialidades do ensino de História. Gosto ainda de pensar que este material representa o meu esforço pessoal de seguir rejeitando “a história única”, expressão utilizada pela escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2018) para se referir às histórias incompletas e estereotipadas sobre uma pessoa e/ou um grupo social.

Isso é importante porque no campo da História, ao se negar, silenciar, falsear, distorcer ou apagar certos conhecimentos sobre o passado, corre-se o risco de se realizar o mesmo com histórias, direitos e reivindicações de determinadas categorias sociais. Neste sentido, eu poderia dizer que este material expressa o meu intuito em tentar superar uma dada “História tradicional” tanto em relação às narrativas quanto às práticas de ensino que empobrecem e simplificam as experiências humanas. Concordo inteiramente com Chimamanda (2018, p. 15) quando afirma que:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

A adoção de narrativas plurais, que expressam os diferentes pontos de vista sobre um evento, uma época, indivíduos e coletividades é a melhor maneira de construir representações sobre o passado que auxiliem na construção das diferentes identidades sociais (raça, gênero, classe, etc.). Por isso acredito que determinadas abordagens em relação ao conhecimento histórico podem contribuir significativamente para a formação integral das nossas crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

Do ponto de vista teórico, metodológico e conceitual, este ebook está alinhado aos campos da Didática da História e da Educação Histórica. Se você nunca ouviu estes termos, não se preocupe, pois no capítulo 1 explico sobre eles e ainda sobre o que é: *consciência histórica, sujeito histórico, método de investigação histórico, letramento histórico e pensar historicamente*. Estas noções são importantes, pois, nas últimas décadas, o ensino de História tem sido visto como ferramenta que possibilita “ler o mundo” por meio da compreen-

-são das mudanças e das permanências que compõem as sociedades humanas.

Mas calma que este material não tem uma função meramente teórica. A prática é fundamental. Então, apresento algumas propostas de atividades. Assim, os outros três capítulos contêm, cada um, uma sequência didática, que aborda uma data comemorativa usualmente trabalhada nos anos iniciais. Elas foram desenvolvidas de forma problematizadora, pois entende-se que as datas comemorativas resultam de práticas sociais. Desta forma, pretende-se que as/os estudantes as compreendam tanto como construção de determinados grupos sociais historicamente situados quanto em suas relações com problemas e questões do tempo presente.

As três datas selecionadas (19 de abril, 21 de abril e 20 de novembro) têm em comum a diversidade de temas e de sujeitos sociais (indígenas, classes dominantes e africanos e afro-brasileiros) e a possibilidade de, a partir delas, desconstruir mitos, estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade brasileira sobre cada um destes grupos. Elas representam o potencial de construir uma História para além das perspectivas meramente nacionalistas e pedagogicamente desconectadas da realidade das/os estudantes.

Dito tudo isto, preciso fazer algumas ressalvas. Primeiramente, não leia e nem utilize este material como um guia ou um manual definitivo sobre o ensino de História nos anos iniciais. Somente a professora ou o professor, em seu contexto de atuação, pode compreender as necessidades específicas das/os estudantes para quem leciona. Por isso, em segundo lugar, considere que toda proposta pedagógica ou orientação curricular deve passar pelo crivo e pelas necessárias adequações de quem efetivamente irá desenvolvê-las. Por fim, valorize os seus saberes, confie na sua capacidade de construir aulas significativas a partir do conhecimento prévio das/os estudantes e na sua habilidade em discernir qual é a melhor abordagem para a realidade na qual se encontra.

Este material não tem a pretensão de ser uma “receita de bolo”. É apenas uma possibilidade a ser testada. Lembre-se disto!

Capítulo 1

Aprender e ensinar História a partir da Didática da História

Aprender e ensinar História a partir da Educação e da Didática da História

Neste capítulo discuto alguns aspectos teóricos a respeito da História e de seu ensino. Espero que a leitura a seguir seja o mais leve possível!

Relações entre a História como vivência e a História como investigação do passado

Vamos começar pelo mais essencial. Pare e pense por um minuto: o que é história para você? Após refletir, prossiga com a leitura. Em linhas gerais, podemos definir história como o conjunto de acontecimentos e transformações que ocorrem na vida dos seres humanos em diferentes tempos e espaços ou, simplesmente, como os processos vividos por homens e mulheres ao longo do tempo (SILVA; PORTO, 2012). Por isso, todas e todos nós, independentemente de raça, sexo, cor, orientação sexual, idade, etnia, somos partes da história humana e a ajudamos a construir, isto é, somos sujeitas e sujeitos da História.

Como afirma o historiador Holien Bezerra (2009, p. 45) “a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos”. Portanto, não são somente os “personagens ilustres” do passado os responsáveis por construir a história humana. Até os desconhecidos fazem parte deste processo, inclusive nós.

A palavra história também pode ser utilizada para se referir à ciência que investiga a vida e as ações humanas no tempo (BLOCH, 2011). A dimensão temporal a diferencia de outras ciências do humano, como a antropologia, a arqueologia, a psicologia, a sociologia, entre outras. Assim, a história é uma das formas possíveis de se conhecer as relações humanas e faz isso tendo como lente as mudanças e permanências que se processam ao longo do tempo.

Vou explicar esta ideia melhor a partir do conceito de consciência histórica. Para o historiador alemão Jörn Rüsen (2001, p. 57), consciência histórica é o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Em outras palavras, a consciência histórica é um processo mental inerente a todas e a todos os seres humanos.

A consciência histórica envolve as nossas experiências em relação ao passado e a maneira como as interpretamos, a nível individual e como grupo social, a fim de atribuir sentido às nossas próprias ações e escolhas. Inclui ainda um conjunto de expectativas e de intencionalidades direcionadas ao futuro. Por isso, a consciência histórica envolve passado, presente e futuro em suas relações com a vida prática cotidiana.

Os fundamentos da consciência histórica também embasam a construção do conhecimento histórico científico que para Cerri (2011, p. 29) é “uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo”. Portanto o conhecimento histórico escolar e o que resulta das pesquisas acadêmicas não são melhores do aquele construído e vivenciado por nós diariamente, embora tenham funções diferentes.

Existem vários motivos, para investigarmos e conhecermos o passado mas um dos mais importantes é que ele serve como referência para nos ajuda a compreender o nosso presente. Pense na sua própria história de vida. Tudo o que você viveu até aqui te ajuda tanto a compreender quem você é quanto a tomar decisões sobre questões do presente. Agora imagine uma pessoa que perdeu a memória, ela perderia qualquer referência que a ajudasse a se orientar em relação ao tempo na qual está situada.

Desta forma, o que instiga um historiador ou uma historiadora pelo passado é alguma questão ou problema do presente. Por isso é equivocado definir a história como ciência do passado, pois a relação passado/presente é uma premissa fundamental ao se construir o conhecimento histórico. Isto mesmo, o conhecimento sobre o passado não está pronto e acabado, por isso o acesso às fontes, o respeito às regras científicas e o trabalho de interpretação realizado por historiadoras e historiadores é essencial ao se pesquisar o passado.

Outro ponto é que ao se voltar para o passado, o historiador ou historiadora está sempre procurando por mudanças e permanências que marcam a vida humana. Mas atenção: isso não quer dizer que vamos estudar o passado para evitar cometer os erros de quem viveu antes de de nós. O passado não determina o presente e, estudando história, não é possível prever o futuro. Lembre-se também: as escolhas são sempre nossas e as responsabilidades também!

A aprendizagem em História

As pesquisas desenvolvidas nos campos da Educação Histórica e da Didática da História ajudam a compreender como crianças e pré-adolescentes se relacionam com o passado e com os temas de caráter histórico e trazem pelo menos duas contribuições. Em primeiro lugar, elas tentam compreender os processos cognitivos da aprendizagem em História considerando os diferentes espaços de convivência humana e suas relações com a vida cotidiana. Por isso, já sabemos que a aprendizagem em História ocorre em diversos lugares e não somente em escolas. Em segundo lugar, o ensino/aprendizado em História tem sido estudado como resultado de uma construção histórico-social e não mais como parte do desenvolvimento biológico.

Este entendimento derruba algumas crenças com as quais estamos habituados, como a de que indivíduos menores de 16 anos não teriam capacidade de abstração

e, por isso, não compreenderiam noções de tempo e de espaço, essenciais em História (BARCA, 2001). Ou ainda, que os conhecimentos de natureza histórica não poderiam ser aprendidos por crianças não alfabetizadas e letradas (DOROTEIO, 2016). Em linhas gerais, não há qualquer pré-requisito para se aprender História.

A historiadora inglesa Hilary Cooper (2006, p. 173), cita um estudo desenvolvido em cinco países europeus com crianças de 6 a 10 anos no qual se comprovou que elas adentram a educação formal com uma “considerável quantidade de conhecimentos” sobre o passado. No entanto, por não terem sido mediados pela escola, esses conhecimentos mostravam-se incompletos e permeados por preconceitos e estereótipos. Quando não problematizados, continuam presentes na maneira como as crianças e as/ os adolescentes lidam com as questões do mundo externo à escola (LEE, 2006).

A mesma conclusão da pesquisa europeia foi alcançada no Brasil pelo *Projeto Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico*, que visou compreender como estudantes de 7 a 10 anos de idade de uma escola de Londrina (Paraná), aprende História. Uma das fases da pesquisa, publicada em artigo de Marlene Cainelli (2008), teve início com os conhecimentos prévios das/os estudantes sobre a população indígena da cidade onde moravam. Nessa fase, interessava à pesquisadora entender como as crianças elaboravam as narrativas sobre um determinado aspecto social.

Observou-se que as elas apresentavam ideias em relação aos povos indígenas, em parte “originárias do meio onde vivem, das informações do senso comum, das mídias, como o cinema e a televisão e mesmo da escola” (CAINELLI, 2008, p. 103). Mas, apesar das falas apresentarem preconceitos e demonstrarem um conhecimento parcial sobre a realidade indígena, percebeu-se “que as crianças conseguem estabelecer suposições válidas sobre a história, segmentos de causas e efeitos, elaboração de perguntas, deduções lógicas, questionamentos sobre a veracidade dos fatos” (*Ibidem*).

Desta forma, as investigações realizadas no campo da Educação Histórica demonstram que as crianças são capazes de pensarem historicamente e de lidarem com questões que envolvem temporalidade, mesmo que de forma menos elaborada. As pesquisas ainda comprovam que os processos de desenvolvimento do pensamento histórico na infância articulam-se às experiências prévias e àquilo que é significativo para as crianças. Esta é uma dica muito valiosa, mas imagino que você já sabem!

O processo de pensar historicamente

Pensemos: se o conhecimento histórico especializado é somente uma das possibilidades de acesso à aprendizagem em História, qual a sua vantagem? De acordo com a historiadora Circe Bittencourt (2003), ele é essencial para que professores/as e estudantes se reconheçam como sujeitos e produtos da história, em um processo dialético de construção e reconstrução contínua de identidades individuais e coletivas.

Segundo Bittencourt (2018, p. 102), “um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades”. Neste sentido, a identidade nacional é uma das identidades a ser construída e, sempre a partir das relações com aspectos locais, regionais e mundiais. Para além do nacionalismo, segundo a autora, “o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição de múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicas e sexuais”, as quais, de maneira geral, promovem a formação política, intelectual e humanística dos seres humanos (*Ibidem*).

Segundo Cerri (2001), o acesso ao conhecimento histórico especializado e às ferramentas de construção deste saber, possibilita o desenvolvimento do pensamento histórico e de formas de consciência histórica que possibilitam o pensar historicamente. E o que isso significa? Para o autor:

[...] pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. (CERRI, 2011, p. 59).

Desta forma, o ensino de História deve contribuir para a leitura e a ação no mundo a partir de uma perspectiva histórica ao considerar os vários contextos e sujeitos da ação; as permanências, mudanças e continuidades; e os diversos processos de construção sociais (CERRI, 2001). Isto implica ainda em desprender-se de uma visão fatalista e absolutista da realidade social pela qual não se consideram as mudanças e a imprevisibilidade inerentes à vida humana. É isto que chamamos de letramento histórico: ler o mundo a partir da história.

O método de investigação histórico

O entendimento de como o conhecimento histórico é produzido é uma maneira de fazer o público infantil compreender a diferença entre um passado vivido ou a memória comum sobre um dado fato ou acontecimento e um passado construído pelas pesquisas historiográficas (CAINELLI, 2008). Com isso, não se visa a formação de pequenas/os historiadoras/es, mas o envolvimento efetivo e participativo das crianças na reconstrução e na problematização de temáticas históricas.

De forma sucinta, a investigação histórica, conforme Hilary Cooper (2006), compreende um processo de investigação sobre o passado, pautada na relação entre o sujeito investigador/a e três elementos básicos:

* **Temporalidade** (inclui os processos de mensuração e a relação entre continuidade e

mudança, causas e efeitos, semelhanças e diferenças);

* **Fontes históricas** (podem ser orais, visuais e escritas e devem ser vistas em suas dinâmicas de interpretação que envolvem, entre outras coisas, questionar sua validade, finalidade e contexto de produção e fazer inferências);

* **Vocabulário específico** (considera-se tanto palavras inventadas para se referir a um dado período como o contato com as mudanças e permanências de significado das palavras ao longo do tempo).

Para que o conhecimento construído a partir do método de investigação histórico seja efetivo, Cooper (2006) sugere reconstruir cenas de vidas de outras épocas, realizar entrevistas orais, usar jogos e fontes históricas diversas. Desta forma, espera-se poder auxiliar as crianças à formular hipóteses, mesmo que provisórias, avaliar e sustentar ideias, desenvolver argumentos, posicionar-se, aprender a ouvir, respeitar o que os outros têm a dizer, organizar o pensamento de forma lógica. Para que estes processos ocorram não é necessário saber ler e escrever, pois a base para a construção, dessas habilidades e competências está em explorar a oralidade.

A partir desta maneira de compreender a aprendizagem em História, as crianças podem desenvolver a imaginação, a comunicação e o senso de identidade, algumas das razões para que aprendam a pensar historicamente. Assim, gradualmente, permite-se que elas aprendam a interagir entre si e com os demais, respeitando diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etc. Simultaneamente e de forma processual podem ir formando e constituindo suas próprias identidades sociais,

De acordo com Cooper (2006, p. 184): “Descobrir sobre o passado, então, torna-se uma contribuição importante ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as conseqüências das ações.” Portanto, auxiliar as crianças no desenvolvimento de um pensamento histórico mais elaborado é possível e necessário, considerando a relevância desse saber para a formação emocional, cognitiva, intelectual e social infantil.

Caminhos para o letramento histórico

Para a historiadora Márcia Ramos (2013), o letramento em História deve considerar:

1) **O levantamento do conhecimento prévio do aluno.** As/os estudantes não estão ou são vazios de conhecimento e por isso seus saberes podem ser utilizados como âncoras para novas aprendizagens e como pontes entre o mundo e a escola, tornando os processos de ensino/aprendizado mais significativos.

2) O trabalho com fontes documentais em sala de aula. Isso possibilita uma leitura contextualizada do passado; o acesso a uma metodologia didático-pedagógica relevante para o processo de ensino/aprendizado em História; e embasa leituras e interpretações do universo social e cultura na qual o estudante está inserido, contribuindo para a compreensão de elementos da vida cotidiana.

3) Os conceitos substantivos e estruturais ou de segunda ordem. Os primeiros referem-se aos conteúdos históricos como Revolução Francesa, Revolução Industrial, Conjuração Mineira. Os segundo dizem respeito aos fundamentos científicos da história como fontes históricas, inferência, narrativa, tempo.

4) A empatia ou compreensão histórica. Compreende a capacidade cognitiva de compreender as ações, as atitudes, os comportamentos, os sentimentos e as ideias dos sujeitos históricos de várias épocas e lugares, considerando as diferenças e as especificidades de cada momento.

5) O conhecimento histórico como sendo de natureza multiperspectivada. Remete a pluralidade de fontes históricas e de modos de se perceber a realidade tendo em vista a diversidade de sujeitos históricos e de perspectivas em relação a um mesmo assunto. Indica também o caráter provisório e parcial do conhecimento histórico.

Os cinco pontos listados foram considerados na elaboração das sequências didáticas, que foram organizadas da seguinte forma:

1. Informações gerais sobre o contexto histórico da data/personagem selecionada;
2. Roteiro da sequência didática
 - A) Levantamento e reorganização dos conhecimentos prévios das/os estudantes (diagnóstico);
 - B) Socialização das informações;
 - C) Trabalho com fontes documentais em sala de aula;
 - D) Aspectos relevantes sobre o assunto abordado em relação ao tempo histórico considerado, incluindo os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem);
 - E) Comparação entre dois períodos históricos;
 - F) Considerações finais e avaliação do processo.

As sequências de atividades foram desenvolvidas visando envolver as/os estudantes em todo o processo de ensino/aprendizado, por isso, a avaliação deve ser considerada em todo o processo. A palavra avaliação do item F tem como objetivo avaliar o processo e o desenvolvimento da temática.

Capítulo 2

Sequência Didática: Dia dos Povos
Indígenas - 19 de abril

Sequência Didática: Dia dos Povos Indígenas - 19 de abril

1. Dia dos Povos Indígena e do direito à existência

Por muitos séculos, o ponto de vista, as crenças e os valores dos europeus serviram como os únicos parâmetros de compreensão dos aspectos culturais das diversas etnias indígenas, as quais, ao longo do tempo, têm sido representada de forma estereotipada e recheada de preconceitos. Além de serem entendidos como um povo homogêneo e sem história, os indígenas aparecem na História oficial ora como bons selvagens, o que remete à imagem de inocentes, ora como preguiçosos, avessos ao trabalho árduo.

Talvez por isso seja comum a existência de ilustrações sobre o “Dia do Índio”, representando um personagem padronizado e marcado por estereótipos. Geralmente, os desenhos são de um indígena criança, com algumas pinturas corporais no rosto, troncos e braços e um penacho na cabeça. Podem ser representados ainda praticando a caça, a pesca e a coleta de frutos e raízes ou próximo às suas ocas e à natureza. Temos explicitamente a imagem do “bom selvagem”, preso em um tempo e em um espaço não alcançado pelas mudanças sociais.

É muito comum encontrarmos tais imagens circulando pelas salas de aula no dia 19 de abril para lembrar e comemorar o dia deste personagem fictício, exótico e totalmente desconectados da realidade brasileira. Porém, é necessário reconhecer que ainda sabemos bem pouco sobre as populações indígena ao compararmos com o conhecimento que temos sobre os outros povos que ajudaram na formação do Brasil. Além disso, a própria legislação reconheceu o direito dos povos originários à diferença a bem pouco tempo.

Somente a partir da Constituição de 1988, os povos indígenas brasileiros tiveram seus direitos reconhecidos em relação à cultura, organização social, línguas, crenças, tradições, educação escolar e acesso às terras que ocupam. E só em 2008, isto é, a cerca de 13 anos, tornou-se obrigatório o estudo da história e da cultura indígena, por meio da Lei 11.645. Ou seja, embora sejam os descendentes dos primeiros habitantes deste território, foram os últimos a terem seus direitos reconhecidos.

Por outro lado, as garantias legais nem sempre asseguram a efetividade destes direitos. Diariamente, vemos nos noticiários a invasão de terras, o desmatamento ilegal dos territórios que ocupam e o assassinato de líderes indígenas. E isso não é novidade. Estima-se que a população nativa do Brasil em 1500 fosse de cerca de cinco milhões de indivíduos. Atualmente, segundo dados do IBGE, a população indígena não passa de 900 mil pessoas. Desde o início da colonização houve uma drástica redução do número de indígenas presentes no Brasil. Esta espantosa redução populacional, embora estejamos verificando um crescimento contínuo desde a década de 1980, tem

relação direta com o processo de colonização.

Dentre as razões para isso podemos arrolar: a captura de indígenas para o trabalho forçado em algumas das atividades econômicas desenvolvidas durante o período colonial; o contato com doenças trazidas pelos europeus e para as quais não tinha imunidade; a diminuição da vegetação da Mata Atlântica e a, conseqüente, redução de territórios ocupados pelas populações indígenas no litoral; a participação nas revoltas coloniais; a diferença entre as armas utilizadas por indígenas e portugueses.

Atualmente, os povos originários têm resistido às invasões ilegais de suas terras, ao desmatamento proposital e à falta de acesso à saúde e à dignidade. Por isso, as manifestações e revoltas têm sido cada vez mais comuns. Muitos têm demonstrado sua indignação, apropriando-se das diversas ferramentas de comunicação (livros, redes sociais, jornais, revistas, etc.) e dos diferentes espaços públicos (conferências nacionais e internacionais, senado, câmara, universidades).

O “Dia do Índio”, por exemplo, remete ao Congresso Interamericano, evento que ocorreu no mês de abril de 1940, no México, e contou com representantes indígenas de vários países americanos. Apesar de definida no próprio congresso, no Brasil ela foi oficializada por meio de um decreto do presidente Getúlio Vargas em 1943. Hoje em dia, já sabemos que tem uma grande diferença entre os termos índios e indígenas, como veremos no decorrer da sequência didática em uma das atividades, por isso, adotamos Dia dos Povos Indígenas e, não Dia do Índio, a fim de ajudarmos a construir termos que dialoguem melhor com a diversidade dos povos originários.

A) Levantamento e reorganização dos conhecimentos prévios das/os estudantes (diagnóstico).

Entregar uma folha de papel A4 para cada estudante e solicitar que façam uma ilustração representando a população indígena brasileira, da maneira como quiserem. Recolher os desenhos e montar um mural. Pedir para que as/os estudantes reflitam sobre as seguintes questões sobre as populações indígenas que vivem no Brasil: como vivem? em que regiões do Brasil podem ser encontradas? que idiomas falam? como se vestem? como são as habitações? em que trabalham?

B) Socialização das informações.

Solicitar que as/os estudantes observem os desenhos feitos pelos colegas e apontem semelhanças e diferenças entre as ilustrações. Anotar no quadro as principais informações repassadas pelas/os estudantes.

C) Trabalho com fontes documentais em sala de aula.

Contextualizar: a diversidade de etnias que existia no território atual do Brasil antes da chegada dos portugueses; as motivações econômicas, religiosas e socioculturais das viagens empreendidas pelos portugueses e a chegada à América; o encontro entre portugueses e indígenas.

Esta sequência envolverá mapas que demonstram a distribuição dos povos indígenas no território brasileiro. Todos os mapas foram incluídos neste livro.

Entregar o mapa 1 para as/os estudante e solicitar que o coloram respeitando a legenda. Evidenciar a diversidade e a presença dos povos indígenas por todo território. Projetar os mapas 2, 3 e 4 ou exibi-los por meio de cartazes.

Roteiro para análise dos mapas

Dividir a turma em grupos e pedir que debatam as seguintes questões.

01. O que aconteceu com o tamanho das populações indígenas de 1500 até os dias atuais?
02. Na opinião do grupo, que razões explicam esta alteração?
03. Atualmente, em que regiões do Brasil se concentram o maior número de indígenas? Como o grupo pode explicar esta mudança?
04. O que aconteceu com a Mata Atlântica de 1500 até os dias atuais? O que vocês acham que explicam a mudança na cobertura original da floresta?
05. Que relações vocês conseguem estabelecer entre as duas situações demonstradas nos mapas (populações indígenas e Mata Atlântica)?

Dividir a turma em dois grandes grupos. Em casa, uma parte da turma deverá pesquisar os motivos para a diminuição das populações indígenas e a outra as razões para a redução da cobertura vegetal da Mata Atlântica.

Tirar um tempo para socialização das respostas. Anotar no quadro as hipóteses levantadas pelas/os estudantes para:

- *a drástica redução da população indígena e sua maior concentração atualmente nas regiões Norte e Centro-Oeste. hipóteses no caderno.
- *a diminuição da cobertura vegetal da Mata Atlântica;
- *as relações entre os dois eventos.

Dividir a turma em dois grandes grupos. Em casa, uma parte da turma deverá pesquisar os motivos para a diminuição das populações indígenas e a outra as razões para a redução da cobertura vegetal da Mata Atlântica.

D) Aspectos relevantes sobre o assunto abordado em relação ao tempo histórico considerado, incluindo os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem).

A partir das discussões anteriores e da pesquisa realizada pelas/os estudantes podem surgir diversos assuntos. Possibilidades: indígenas, Brasil Colônia, Mata Atlântica, Trabalho escravo. Atividades econômicas. Neste momento podem ser trabalhados o contexto colonial, a relação dos portugueses com os indígenas, a construção de vilas e cidades, o povoamento da colônia e a exploração dos recursos naturais brasileiros por meio de atividades como a extração do pau-brasil, a produção de açúcar, a mineração, entre outras.

Diferenças entre as expressões “índio” e “indígenas”

[...] os dicionários têm alguma dificuldade em definir com precisão o que seria o termo índio. Quando muito dizem que é como foram chamados os primeiros habitantes do Brasil. Isso, no entanto, não é uma definição é um apelido e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. Por este caminho veremos que não há conceitos relativo ao termo índio, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo, bugre são alguns deles. E foram estas visões equivocadas que chegaram aos nossos dias com a força da palavra.

Por outro lado o termo indígena significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”. Pode-se notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio. Neste sentido eu sou um indígena Munduruku e com isso quero afirmar meu pertencimento a uma tradição específica com todo o lado positivo e o negativo que essa tradição carrega e deixar claro que a generalização é uma forma grotesca de chamar alguém, pois empobrece a experiência de humanidade que o grupo fez e faz. É desqualificar o modus vivendis [modo de vida dos povos indígenas e isso não é justo e saudável.

Daniel Mundukuru. Disponível em: <http://urisal.br/hotsite/prasempre/tag/daniel-munduruku/#s:fbash.SCOMtj4M.dpbs>. Acesso em 10 de set. de 2021.

Este texto pode ser usado para discutir com as diferenças entre os termos índios e indígenas. Roteiro para discussão:

01. Quem é o autor do texto? Do ponto de vista étnico-racial, como ele se apresenta (como branco, negro ou indígena)? Que frase do texto justifica a sua resposta?
02. Para o autor que preconceitos estão associados ao termo “índio”?
03. Como o autor define o termo indígena?

04. Explique a frase: “ é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio”.

E) Comparação entre dois períodos históricos.

Dividir a turma em cinco grupos, cada grupo deverá pesquisar a história de uma das personalidades indígenas abaixo e de suas respectivas etnias e organizar uma apresentação para a turma.

*Ailton Krenak

*Cacique Raoni Metuktire

*Célia Xacriabá

*Daniel Muduruku

*Sônia Guajajara

As apresentações bem como o conhecimento adquirido pelos estudantes durante a pesquisa podem ajudar a desconstruir vários dos estereótipos sobre as populações indígenas.

F) Considerações finais e avaliação do processo.

Retomar o painel feito no início e explorar o que as/os estudantes aprenderam de novo sobre o assunto. Avaliar o percurso desenvolvido, permitindo que as/os estudantes possam se expressar livremente a respeito das dificuldades/facilidades que tiveram com o desenvolvimento da temática.

Mapas e qr-code para acesso aos sites

Mapa 1: Os povos indígenas no Brasil em 1500

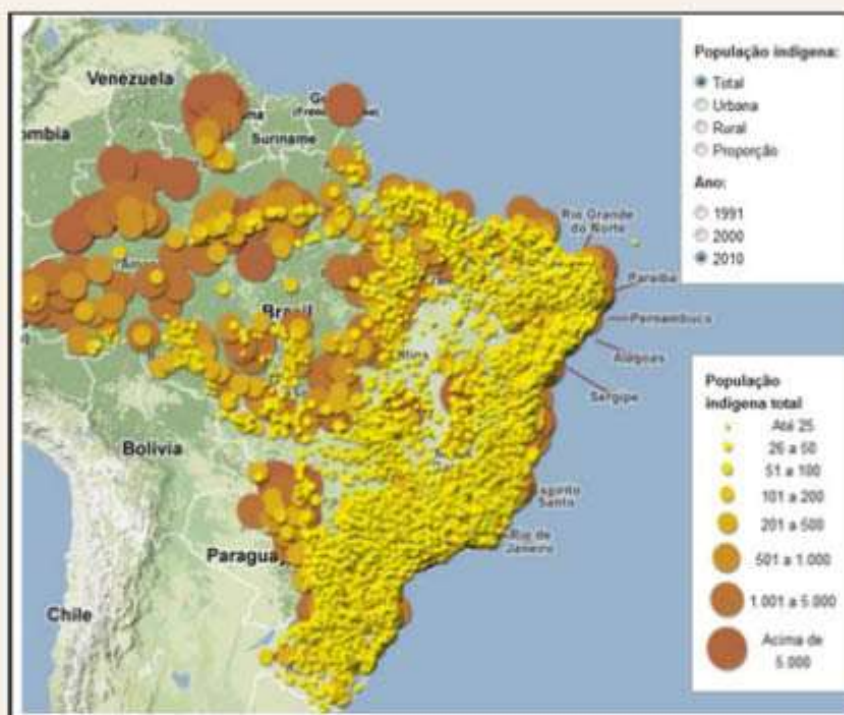


Mapa disponível em: <http://profvladimir.blogspot.com/2013/05/atividade-mapa-povos-indigenas-no.html>. Acesso em 22 de novembro de 2021.



Mapas e qr-code para acesso aos sites

Mapa 2: Os povos indígenas no Brasil em 2010



Mapa disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em 22 de nov. de 2021.



Mapas e qr-code para acesso aos sites

Mapa 3: Os povos indígenas no Brasil em 1500 e atualmente



Mapa disponível em: <https://jornalistaslivres.org/resistencia-indigena-contra-os-novos-bandeirantes/>. Acesso em 22 de nov. de 2021.



UM OLHAR PARA A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Mapas e qr-code para acesso aos sites

Mapa 4: Desmatamento no Brasil em 1500 e atualmente



Mapa disponível em: <https://ufrn.br/imprensa/reportagens-e-saberes/30696/a-luta-pela-conservacao-da-mata-atlantica>. Acesso em 23 de nov. de 2021.



Capítulo 3

Sequência Didática: Tiradente - 21 de abril

Sequência Didática: Tiradentes - 21 de abril

Os dados da biográficos presentes neste texto foram retirados do livro de Lucas Figueiredo (2018), *O Tiradentes: uma biografia de Joaquim da Silva Xavier*.

1. Tiradentes e a construção de um herói nacional

Tiradentes ou Joaquim José da Silva Xavier é uma das figuras mais controversas da nossa História e também o personagem mais lembrado quando se fala do panteão dos grandes heróis nacionais. Por outro lado, se Tiradentes foi ou não um herói isto é o que menos importa, pois compreender o processo pelo qual a imagem dele foi sendo apropriada, reapropriada e construída como um exemplo a ser seguido desvenda muito das características e dos interesses políticos de cada época.

Joaquim José da Silva Xavier nasceu em 1746 em uma fazenda localizada entre São João Del-rei e São José De-rei (atual Tiradentes), em Minas Gerais. Aos 9 anos de idade perdeu o pai e aos 11, a mãe, eventos que marcaram a dispersão da família e dos 7 filhos. Aos 20 anos, após os dois irmãos mais velhos entrarem para o seminário e a terceira irmã se casar, Joaquim entrou com um pedido formal junto à Coroa portuguesa para ter acesso à herança dos pais, o que legalmente só poderia acontecer aos 25 anos, quando fosse maior de idade.

Como o pedido foi deferido, ele saiu da fazenda onde vivia. Sabe-se que com o padrinho, Sebastião Ferreira Leitão, aprendeu o ofício de tirar dentes, ao qual se dedicou como prático e de forma irregular ao longo da vida, viajando para vários lugares. Tinha também uma oficina na qual produzia próteses dentárias. Era considerado muito bom nos dois ofícios, embora não tivesse tido qualquer aprendizado formal na área. A partir de 1775, estabeleceu-se na capital Vila Rica (atual Ouro Preto), mas continuou atendendo em outros lugares, inclusive no Rio de Janeiro.

Joaquim também praticou a arte da medicina e da farmácia, receitando e produzindo medicamentos à base de ervas medicinais. Desta forma, pode conhecer e conviver com pessoas de diferentes camadas sociais. Outra função que exerceu foi a de mascate, por meio da qual pode ampliar o conhecimento sobre estradas, lugares e pessoas que viviam em diferentes lugares de Minas Gerais. Porém, nesta profissão, não se sabe por qual motivo, perdeu grande parte dos bens que possuía.

Em 1775, aos 29 anos, alistou-se para a carreira militar e foi recrutado como alferes no Regimento da Cavalaria. O alistamento coincidiu com o momento em que a Coroa Portuguesa estava preocupada com a queda na arrecadação aurífera, a qual atribuía ao contrabando, e, por isso, estava reestruturando e ampliando as defesas do território mineiro. Para ele significou um abrandamento na vida errante e uma certa estabilidade financeira, porém, como servidor da Coroa.

Joaquim José da Silva Xavier nasceu no auge do período da extração aurífera em Minas Gerais e, ao longo da sua vida, acompanhou o declínio na quantidade de ouro extraído para manter a produtividade anterior. Na década de 1780 fez parte de um movimento organizado pelas elites mineiras de contestação à política tributária portuguesa que ficou conhecido como Conjuração Mineira.

Em 1789, com 43 anos, foi preso, acusado de traição. Em seguida foi condenado à morte por enforcamento, sendo executado em 21 de abril de 1792. No século XVIII e no início do século XIX, Tiradentes costumava ser representado e descrito nos documentos oficiais como um traidor. Já para meados do século XIX, sua imagem começou a ser apropriada pelos republicanos com a finalidade de transformá-lo em um herói nacional que lutou pelos ideais republicanos mesmo diante da opressão colonial.

Esta imagem se fortaleceu na transição do Império (1822-1889) para a República, proclamada em 1889, e com a necessidade de se criar heróis para a nação brasileira. Neste período, a imagem de Tiradentes passou a ser associada à Jesus Cristo para que fosse visto com um mártir que morreu pela liberdade. No período da Ditadura Militar (1964-1985), foi comum nos manuais didáticos e nos eventos cívicos as representações que lembravam de Tiradentes como um alferes a fim de relacionar o militarismo à defesa da nação e ao patriotismo. Foi neste contexto que o 21 de abril se tornou feriado nacional: 09 de dezembro de 1965 em decreto assinado pelo presidente Castelo Branco.

2. Roteiro da sequência didática

A) Levantamento e organização do conhecimento prévio das/os estudantes.

Indagar as/os estudantes o que sabem sobre a data de 21 de abril e sobre Tiradentes. Quem é? Onde viveu? Quando viveu? Como viveu? Como se parecia fisicamente? O que fazia para se sustentar? Qual o nome dele? O que o apelido significa? Por que recebeu este apelido? O sabem sobre a família? Por que existe uma data comemorativa em sua homenagem?

Anotar as informações em um cartaz feito com papel kraft no qual deve ter o título "Nossos conhecimentos sobre Tiradentes". Em casa, deverão pesquisar informações sobre Tiradentes que ajudem a responder as perguntas feitas inicialmente.

B) Socialização das informações pesquisadas.

Deverão ser organizadas em um quadro, contendo as seguintes informações sobre Tiradentes:

*Nome completo *Quando viveu *Onde viveu *Como era fisicamente

- *Como se sustentava*Por que recebeu este apelido
- *Informações sobre a família
- *Informações sobre o dia 21 de abril

C) Trabalho com fontes documentais em sala de aula (análise de imagem).

Fonte 1: Imagem Tiradentes esquartejado, de Pedro Américo, pintura de 1893.

A turma será dividida em grupos com quatro ou cinco estudantes. Cada grupo receberá um quebra-cabeças com a imagem. Deverão montar o quebra-cabeça. A imagem está disponível no livro.

Sugestão para a criação do quebra-cabeça: imprima quatro ou cinco imagens coloridas, conforme necessidade. Cole a impressão em um papel cartão e recorte de acordo com as linhas tracejadas. Coloque os recortes de cada quebra-cabeça em um saquinho de papel ou de plástico para que não se misturem. Nesta atividade, o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes continuará no item 2.

As/os estudantes receberão um roteiro com questões para análise da imagem. Devem responder cada parte por vez.

Roteiro de Análise

Parte 1: Análise inicial/geral (desvinculada de legendas e/ou de explicações)

01. O que vocês estão vendo na pintura? 2. Que cores predominam?
03. Cite e descreva os elementos que compõem a imagem.
04. Em que cenário a representação se passa?

Parte 2: Leitura interna (questões que remetem ao conteúdo da imagem como tema, personagem, espaços, posturas, vestimentas, etc.)

05. Como Tiradentes foi representado? Com quem ele se parece? Como vocês chegaram a esta conclusão?
06. Em que momento da vida foi representado pelo pintor?
07. Como ele está vestido?
08. Que aspectos da imagem te chamam a atenção? Por quê?
09. Qual deveria ter a intenção do pintor ao representar Tiradentes desta maneira?

Após as respostas aos dois roteiros, retirar um tempo para conversar com a turma a respeito do que responderam.

Parte 3: Leitura externa – a imagem como objeto (questões que remetem ao contexto de produção da imagem)

10. Qual o título da imagem?
11. Quem é o artista que pintou o quadro?
12. Em que ano a pintura foi finalizada?
13. Em que ano o fato histórico representado na imagem aconteceu?
14. O pintor do quadro presenciou o evento que representou? Como você chegou a esta resposta?
15. Que símbolos estão presentes na imagem e que significados possuem?
16. Que aspectos da imagem mais te chamam atenção? Por quê?
17. Existe um mapa do Brasil escondido no mapa, tente encontrá-lo.

Entreguem os textos abaixo para as/os estudantes.

Fonte 2: O que se sabe sobre a aparência física de Tiradentes

Relatos da época contam que Tiradentes era alto, magro e não muito bonito. Como alferes (o correspondente a tenente hoje), Joaquim José da Silva Xavier não podia usar cabelos nem barba longos – o máximo permitido era um bigodinho. Quando enforcado, no Rio de Janeiro, estava de barba feita e cabelo raspado.

Ingrid Luisa. 4-coisas-que-te-ensinaram-errado-sobre-a-inconfidencia-mineira. Revista Super Interessante, 20 de abr. de 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/4-coisas-que-te-ensinaram-errado-sobre-a-inconfidencia-mineira>. Acesso em 21 de nov. de 2021.

Fonte 3: A construção de Tiradentes como um herói nacional

A imagem de Tiradentes como herói e mártir brasileiro foi uma construção histórica realizada pelos defensores do republicanismo, inspirados em ideais positivistas. A ideia central era a de resgatar personalidades importantes da história brasileira para exaltar os valores do republicanismo em contraposição com a monarquia.

A partir de então, a figura de Tiradentes passou a ser exaltada como herói nacional e um mártir do republicanismo no Brasil. Aliás, as representações de Tiradentes passaram a assemelhá-lo às imagens construídas de Cristo, o que ressaltava a ideia da sua martirização e heroificação. Uma das etapas desse processo foi a transformação da data de sua execução em feriado.

Daniel Neves. Aula sobre a construção histórica de Tiradentes. Brasil escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/aula-sobre-construcao-historica-imagem-tiradentes.htm>. Acesso em 21 de nov. de 2021.

Questões para serem respondidas:

01. De acordo com o texto da fonte 2, o que se sabe sobre a aparência física de Tiradentes?
02. Ele se parecia com as imagens que temos sobre Jesus Cristo? Explique.
03. Em que sentido a descrição feita no texto se diferencia da representação realizada no quadro Tiradentes Esquartejado?
04. Quando e por quê Tiradentes passou a ser representado com um herói nacional?
05. A partir das informações conseguidas até então, por que Pedro Américo representou Tiradentes parecido com Jesus Cristo?

D) Aspectos relevantes sobre o assunto abordado em relação ao tempo histórico considerado, incluindo os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem).

Possibilidades: Monarquia; República; Brasil Colônia; Mineração; Conjuração Mineira; Heróis nacionais.

Os conceitos podem ser trabalhados em: aulas dialógicas, por meio de texto e diferentes fontes históricas, por pesquisas realizadas pelas/os estudantes, por meio da leitura de textos do livro didático, organizando glossários.

E) Comparação entre dois períodos históricos.

Mostrar imagens de Tiradentes produzidas no período Ditatorial ou de personalidades do contexto atual que podem ser vistas pelas/os estudantes como heróis. Explorar diferenças e semelhanças entre heróis do passado e do presente.

F) Considerações finais e avaliação do processo.

Retomar o painel feito no início e explorar o que as/os estudantes aprenderam de novo sobre o assunto além do que já sabiam. Avaliar o percurso desenvolvido ao longo da sequência didática de forma que as/os estudantes possam se expressar livremente a respeito das dificuldades/facilidades que tiveram com o desenvolvimento da temática.



Capítulo 4

Sequência Didática: Dia da Consciência Negra - 20 de novembro

Sequência Didática: Dia da Consciência Negra - 20 de novembro

1. A origem do Dia da Consciência Negra

A dia da Consciência Negra, 20 de novembro, foi instituído oficialmente por decreto presidencial no dia 11 de novembro de 2011 pela presidenta Dilma Rousseff. A data remete ao dia em que Zumbi dos Palmares, o líder do Quilombo dos Palmares, situado no atual estado do Alagoas, foi morto por bandeirantes liderados por Domingos Jorge Velho. Isto ocorreu em 1695, período em que o Brasil ainda era colônia de Portugal, o qual tinha o tráfico de africanos como uma das principais bases econômicas do império português.

Uma das possibilidades de resistência dos africanos trazidos à força para serem escravizados em terras brasileiras era a fuga e a formação de Quilombos, geralmente localizados em lugares de difícil acesso. O Quilombo dos Palmares ficou conhecido por ter resistido e continuado a existir durante quase todo o século XVII mesmo após dezenas de incursões para derrubá-lo, o que só se efetivou com a morte de seu líder.

A descoberta do dia 20 de novembro como sendo a data de morte de Zumbi ocorreu em fins da década de 1970 com novas pesquisas no campo da História. A partir desta década, houve uma intensa revisão historiográfica sobre a escravidão, enfatizando-se a resistência negra e as estratégias de sobrevivência e de liberdade utilizadas pelas/os escravizadas/os ao longo do tempo. Estas pesquisas contrapõem-se a uma visão que objetificava os negros e os descaracterizavam como seres humanos, portanto, como pessoas capazes de refletir sobre a sua realidade e agir a partir disto.

O estabelecimento do 20 de novembro como Dia da Consciência Negra e o enfoque na figura de Zumbi, um homem negro que lutou contra a escravidão, também é importante para contrapor-se ao 13 de maio, dia da assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel. O 13 de maio remete a uma história que enfatiza o papel de uma mulher branca, com importante função política, no processo de libertação das pessoas escravizadas, negando a pressão internacional e, mais importante, os diversos movimentos internos de resistência e luta pelo fim da escravidão, muitos dos quais protagonizados pela população negra.

É importante destacar que não sou no passado, mas, nos últimos anos os movimentos sociais, especialmente, o movimento negro, tem tido um papel essencial nas discussões que envolvem a população afro-brasileira. Por isso, o estabelecimento de novos marcos de memória, a construção de uma história que evidencia o protagonismo das/os pessoas escravizadas na luta contra a escravidão e a favor das políticas de

reparação social (como a Lei de Cotas e a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira) são resultados destas lutas.

No ambiente escolar, o ideal é que o Dia da Consciência Negra não se transforme em um evento único restrito à valorização da estética e dos valores culturais da população afro-brasileira. É importante que o 20 de novembro também faça referência à necessidade de conscientização em relação aos diversos aspectos que envolvem o cotidiano desta parcela da população, os quais perpassam pelo racismo estrutural e pelas dificuldades de acesso à diversos bens e serviços. Por este viés, a História e a maneira como ele é contada é uma peça chave do processo de conscientização.

A discussão realizada nesta sequência didática pretende iniciar a discussão racial na escola, por isso as causas do racismo estrutural não foram contempladas, mas podem e devem ser desenvolvidas em outros momentos.

2. Roteiro da sequência didática

A) Levantamento e reorganização dos conhecimentos prévios das/os estudantes (diagnóstico).

Passar no quadro ou entregar às/aos estudantes individualmente um roteiro com algumas questões para iniciar a discussão. As duas primeiras deverão ser respondidas na sala de aula. A terceira deverá ser respondida após as/os estudantes poderem observar, em casa, o que foi solicitado, portanto, ficará de para casa.

1. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica a população brasileira no que se refere a cor/raça levando em consideração a autodeclaração racial. Isso significa que as pessoas são perguntadas sobre a sua cor e precisam escolher uma das opções apresentadas. Considerando esta classificação utilizada pelo IBGE, como você se autodeclara?

Preta

Parda

Branca

Indígena

Amarela

2. O que você sabe sobre a origem racial da sua família?

3. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2019, 56% dos então quase 210 milhões de brasileiros assumiam-se como pretos ou pardos.

Portanto, mais da metade da população brasileira é composta por negros. A este respeito, observando os meios de comunicação, principalmente, os telejornais, novelas e seriados como aparecem representados os diferentes segmentos da população brasileira?

- a) Negra
- b) Branca
- c) Indígena

Organizar as respostas da questão 1 por meio de um gráfico de barras, transpor para o cartaz e debater o resultado com as/os estudantes.

Conversar com as/os estudantes sobre a questão 2, observando o que sabem sobre a origem da própria família e traçando o perfil étnico-racial da turma.

B) Socialização das informações pesquisas pelas/os estudantes.

Conversar com as/os estudantes sobre a questão 3, destacando de que maneira os diferentes grupos sociais aparecem representados nos meios de comunicação. Atenção à: tipo de atividades exercida, profissão, personagens que representam, tempo em que aparecem na tela, entre outras.

Organizar as informações no quadro. Provavelmente, as/os estudantes dirão que há uma diferença evidente entre a maneira como as pessoas brancas e as pessoas negras são representadas.

Indagar às/aos estudantes sobre as razões desta diferença e anotar as respostas no quadro. Discutirem sobre os demais espaços e lugares em que estas diferenças ocorrem e sobre atitudes de discriminação étnico-racial já presenciaram.

C) Trabalho com fontes documentais em sala de aula. (Análise de vídeo)

Apresentação do curta-metragem “Vista minha pele”, um curta-metragem, com duração de 20 minutos, produzido pelo Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em 2003, com a direção de Joel Zito Araújo. O vídeo pode ser acesso pela página do CEERT, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=jiVGa-rLUzE>.

Dividir a turma em grupos de até cinco estudantes para discutir e responder o roteiro do filme.

Roteiro de Análise

1. Quem são as personagens do vídeo e que função desempenham no enredo?
2. Façam um pequeno texto recontando a história do vídeo.
3. O que mais chamou a atenção de vocês no vídeo? Por quê?
4. Que cena mais te incomodou? Por qual motivo?
5. Na opinião de vocês, qual a intenção do autor ao escolher o título “Vista a minha pele”? Vocês acreditam que ele atingiu o objetivo? Explique.
6. O curta-metragem foi produzido há quase 20 anos atrás, vocês acreditam que ele ainda ajuda a compreender a realidade brasileira atual? Por quê?

Reservar um tempo para socialização das respostas.

D) Aspectos relevantes sobre o assunto abordado em relação ao tempo histórico considerado, incluindo os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem).

Possibilidades: escravidão, racismo, discriminação, preconceito, estereótipo, desigualdade racial.

Apresentação do vídeo Preconceito, Estereótipo e Discriminação, com duração de cerca de 4 minutos, produzido pela Numinalabs, e com acesso pelo link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=7m-yuzFljpc&t=236s>

Conversar com as/os estudantes sobre o vídeo e solicitar que anotem os significados dos conceitos que aparecem.

E) Comparação entre dois períodos históricos.

Montar um mural com imagens, previamente pesquisadas pelas/os estudantes, que representem uma personalidade negra do passado e/ou do presente. Cada estudante deve levar uma imagem e contar um pouco da história da pessoa escolhida.

F) Considerações finais e avaliação do processo.

Retomar os conceitos discutidos e explorar o que as/os estudantes aprenderam de novo sobre o assunto além do que já sabiam. Avaliar o percurso desenvolvido ao longo da sequência didática de forma que as/os estudantes possam se expressar livremente a respeito das dificuldades/facilidades que tiveram com o desenvolvimento da temática.

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Vídeos e qr-code para acesso aos sites

Vista a minha pele

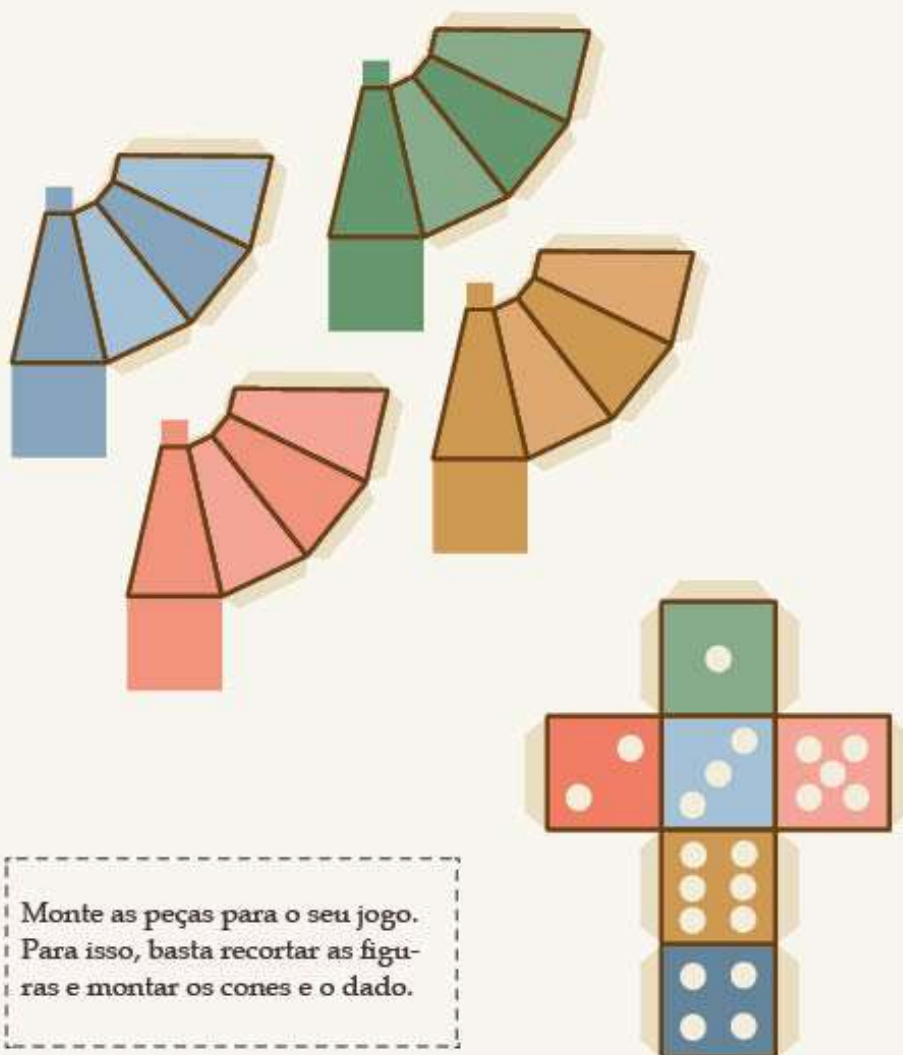


Preconceito, estereótipo e discriminação

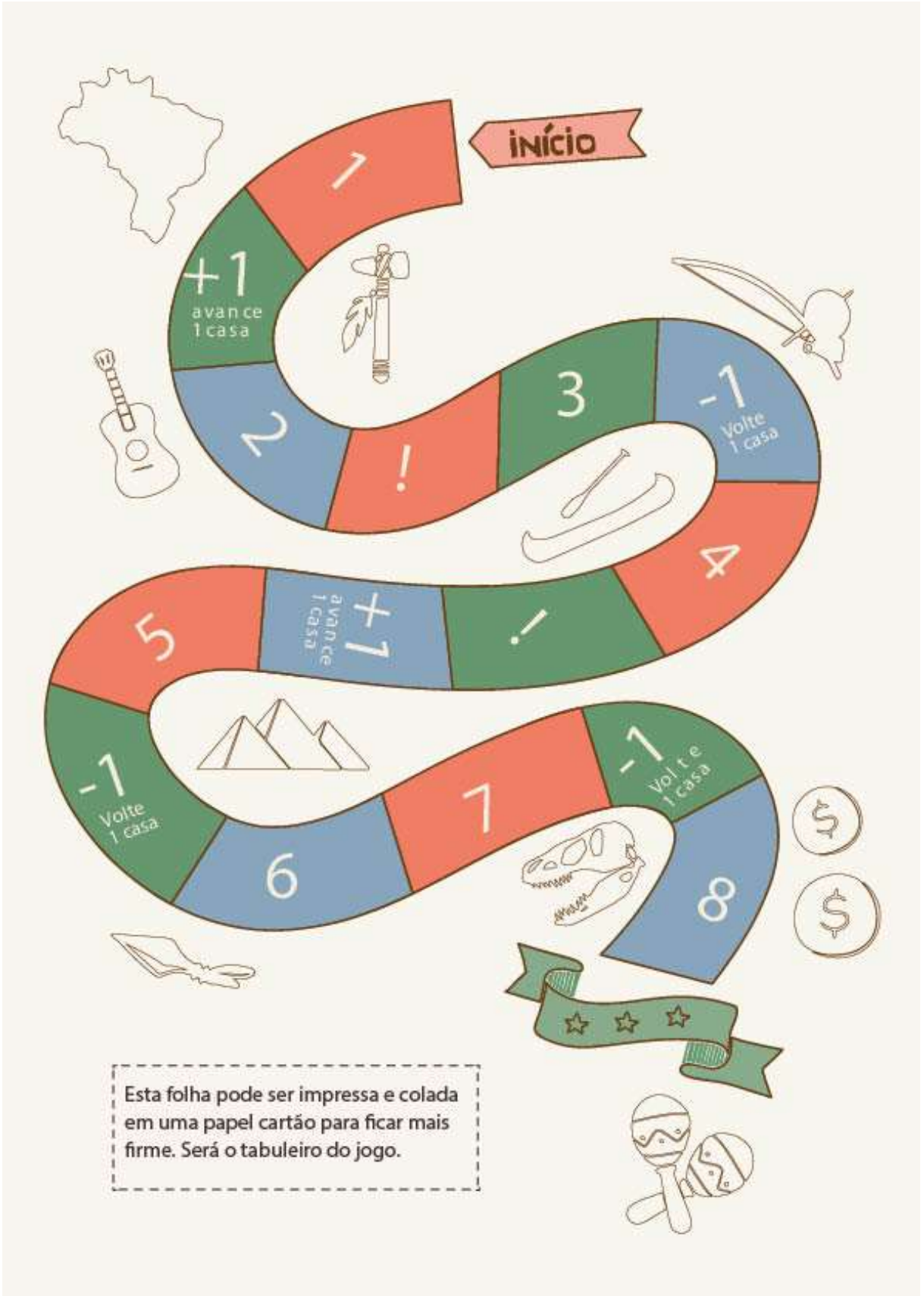


Peças e tabuleiros para jogo

Aproveite as peças e envolvam as/os estudantes em uma tarefa diferente. Peça que escolham um dos temas abordados e formulem perguntas a respeito. As questões devem ser escritas em tiras de papel e dobradas para serem sorteadas entre os jogadores. Basta usar a criatividade!



Monte as peças para o seu jogo.
Para isso, basta recortar as figuras e montar os cones e o dado.



Referências Bibliográficas

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras: História. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 13-21.
- BARROS, José D'Assunção. Teoria da História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, fev.1990, p. 29-42.
- 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., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p.37-48.
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. Revista Tempos Históricos, v. 12, p. 97-109, 1º semestre de 2008.
- CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 5 a 8 anos. Educa. Ver., Curitiba, v. Especial, p. 171-190, 2006.
- DOROTEIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos. História & Ensino, Londrina, p. 207-228, jul/dez. 2016.
- FIGUEIREDO, Lucas. O Tirandentes: uma biografia de Joaquim da Silva Xavier. Companhia das Letras: São Paulo: 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História & ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História. 15 ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2018.
- LUIZA, Ingrid. 4-coisas-que-te-ensinaram-errado-sobre-a-inconfidencia-mineira. Revista Super Interessante, 20 de abr. de 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/4-coisas-que-te-ensinaram-errado-sobre-a-inconfidencia-mineira/>. Acesso em 21 de novembro de 2021.
- NADAI, Elisa. O ensino de História e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY, Jaime (org). O ensino de História e a criação do fato. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- NEVES, Daniel. Aula sobre a construção histórica de Tirandentes. Brasil escola. Disponível em <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/aula-sobre-construcao-historica-imagem-tirandentes.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2021.
- RAMOS, Márcia Elisa Tetê. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de História. Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza: 2013. Disponível em <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1110.pdf>. Acesso em 21 de out. de 2021.
- RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SILVA, Marco; PORTO, Amélia. Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática, anos iniciais do Ensino Fundamental Regular. Belo Horizonte: Rona, 2012.

ANEXO 1 – ATIVIDADE SOBRE DOCUMENTOS PESSOAIS

Ao longo da vida, sua história ficará registrada em diversos documentos.

Vamos fazer uma lista de documentos que você já possui?

1 _____

2 _____

3 _____

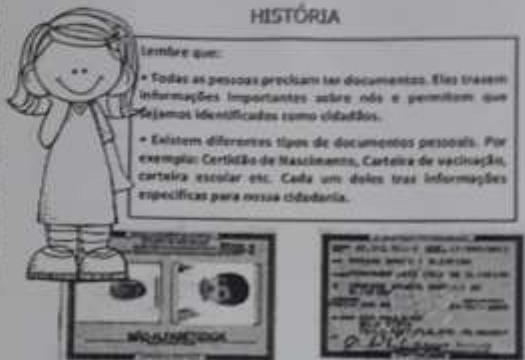
4 _____


5 _____

HISTÓRIA

Lembre que:

- Todas as pessoas precisam ter documentos. Eles trazem informações importantes sobre nós e permitem que sejamos identificados como cidadãos.
- Existem diferentes tipos de documentos pessoais. Por exemplo: Certidão de Nascimento, Carteira de vacinação, carteira escolar etc. Cada um deles traz informações específicas para nossa cidadania.





SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE

SECRETARIA DE SAÚDE PÚBLICA

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

Nº _____

Data _____/_____/____

Município _____

Estado _____

Nome _____

Sexo _____

Data de Nascimento _____/_____/____

Local de Nascimento _____

Assinatura _____

Carimbo _____

ANEXO 2 – ATIVIDADE SOBRE SUJEITO HISTÓRICO

Sujeito Histórico

Identificação: Documentos pessoais

Vamos pensar!

- O que é História?
- Você faz parte da História?

Gente demais

Neste mundo existem
Quatro bilhões de pessoas
Quer dizer, existo eu
E mais três bilhões,
Novecentos e noventa e nove milhões,
Novecentos e noventa e nove mil e
Novecentas e noventa e nove pessoas.
Se eu não existisse, faria alguma falta?
Acho que sim.
É mais fácil dizer
quatro bilhões.
Então é só por isso
Que eu existo?
Pra arredondar a conta?
Se não fosse por isso,
eu não faria falta?
Acho que não.
Acho que sim.
Para mim,
Eu faria

Cavalcando o arco-íris. 10. ed. São Paulo: Moderna, 1987, p.18
Autor: Pedro Bandeira

Depois de ler o poema responda:

1 – E você? Acha que faria falta? Dê sua opinião:

Nós também fazemos história. Como as pessoas famosas, cujos nomes encontram-se nos livros, você também tem sua história.

A história de uma pessoa começa quando ela nasce, evolui com seu crescimento e termina com sua morte. Você nasceu, está crescendo, vai tornar-se um adulto e depois envelhecerá.

**ANEXO 3 – HABILIDADES DO REFERENCIAL CURRICULAR DE HISTÓRIA DE
CONTAGEM**

REFERENCIAL CURRICULAR / HISTÓRIA / 4º ANO

HABILIDADES
H1- Reconhecer a história como resultada da ação do ser humano, no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças ocorridas ao longo do tempo.
H2- Identificar mudanças ocorridas ao longo do tempo, com base nos grandes marcos da história da humanidade, tais como o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio e a criação da indústria, colocando em questões perspectivas evolucionistas.
H3- Localizar os continentes no planisfério.
H4- Compreender as representações espaciais dos continentes e oceanos.
H5- Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
H6- Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.
H7- Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
H8- Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
H9- Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
H10- Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema e internet) e discutir seus significados para os diferentes estratos sociais.
H11- Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
H12- Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
H13- Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (europeias, latino-americanas, afro-brasileiras,

indígenas, ciganas, mestiças etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local brasileira.

H14- Analisar, na sociedade em que se vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

H15- Analisar as situações que exigiram a elaboração de legislação específica para a inclusão da temática “História e cultura Afro-brasileira e Indígena” e no currículo oficial da rede de ensino (Lei 10.639 - Lei 11.645).

REFERENCIAL CURRICULAR / HISTÓRIA / 5º ANO

HABILIDADES

H1- Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

H2- Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado.

H3- Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.

H4- Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade e à pluralidade.

H5- Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

H6- Comparar o uso de diferentes linguagens no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.

H7- Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

H8- Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo as populações indígenas.

H9- Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

H10- Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.