



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SIRLEI MARIA DO NASCIMENTO

**AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS E A AULA DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
LONDRINA**

Londrina
2010



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



Londrina
2010

SIRLEI MARIA DO NASCIMENTO

**AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS E A AULA DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N244c Nascimento, Sirlei Maria do.

As concepções de professores das séries iniciais e a aula de História :
um estudo com professores de uma escola da rede municipal de
Londrina / Sirlei Maria do Nascimento. – Londrina, 2010.
123 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. História – Formação de professores – Teses. 2. História – Prática de
ensino – Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13:93

SIRLEI MARIA DO NASCIMENTO

**AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS E A
AULA DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli
UEL-Londrina

Prof^a Dr^a. Magda Madalena P. Tuma
UEL- Londrina

Prof^a Dr^a Kátia Maria Abud
USP- São Paulo

Londrina, _____ de _____ de 2010.

DEDICATÓRIA

A Deus

Aos meus pais, Elvira e Luiz, exemplos de amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos,
pelo apoio nesta caminhada

Aos meus amigos da Escola Municipal “Leonor Maestri de Held”,
pela amizade e palavras de motivação.

A minha orientadora Profª Marlene Rosa Cainelli,
pela paciência, amizade e compreensão.

Às professoras Kátia Abud e Magda Madalena Tuma,
pelas valiosas contribuições que redimensionaram a pesquisa

A todos que colaboraram para este trabalho.

NASCIMENTO, Sirlei Maria do. **As concepções de professores das séries iniciais e a aula de história:** um estudo com professores de uma escola da rede municipal de Londrina. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar a forma como professores das séries iniciais do ensino fundamental trabalham em sala de aula com a disciplina de história. Para situarmos nossa problemática de investigação, efetivamos a pesquisa pelo método qualitativo compreendendo que este dá ênfase maior ao processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Os sujeitos escolhidos para esta pesquisa são professores de uma escola municipal da zona oeste de Londrina, os quais foram investigados acerca da disciplina e de todos os aspectos presentes numa aula de história, como a metodologia, o livro didático, os recursos, e as propostas que orientam esta prática. Utilizamos como instrumentos o Diário de campo, entrevistas e questionários. Constatamos que mesmo cientes de algumas mudanças historiográficas e metodológicas, os professores ainda trabalham na aula de História nas séries iniciais com uma perspectiva tradicional de ensino. Consideramos que há a necessidade de um programa de formação continuada para que os professores teoricamente embasados possam articular melhor saberes e práticas.

Palavras-chave: Ensino de história. Séries iniciais. Formação de professores.

NASCIMENTO, Sirlei Maria do. **The views of teachers from grades and class history:** a study with teachers from a school in the city of Londrina. 126 p. Thesis (MA in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

This study aims to investigate how teachers of early grades of elementary school work in the classroom with the discipline of history. In order to position our problem research, effective research method qualitative understanding that this gives greater emphasis to the process than the product and is concerned to portray the perspective of the participants. The subjects chosen for this study are teachers at a school in the western area of city of Londrina, which were investigated on the discipline and all aspects present in a history class, as the methodology, the textbook, resources, and proposals that guide this practice. We use as instruments the Journal field, interviews and questionnaires. We note that even aware of some historiographical and methodological changes, teachers still work in history lessons in the series with a traditional perspective teaching. We considered that there is a need for a continuing education program for teachers theoretically based knowledge to better articulate practices.

Keywords: History teaching. Grades. Teacher formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS	15
2.1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
2.2 O LIVRO DIDÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS.....	38
3 A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS INTERFACES ENTRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A PROPOSTA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA	45
3.1 AS PROPOSTAS CURRICULARES: ARTICULAÇÕES ENTRE O SOCIOCULTURAL, O ECONÔMICO E O POLÍTICO	47
3.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURRÍCULO NACIONAL	52
3.2.1 O Trabalho com as Diferenças e Semelhanças e a História Local.....	54
3.2.2 O Trabalho com a História das Organizações Populacionais.....	55
3.2.3 As Orientações Didáticas	56
3.2.4 O Tempo no Estudo da História	58
3.2.5 Os Estudos do Meio de Acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	59
3.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE LONDRINA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	61
3.4 A NOÇÃO DE TEMPO	65
3.5 A ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS	67
3.5.1 A Criança e a Sociedade no Tempo em que Vive	67
3.5.2 Organização e Participação dos Vários Grupos Sociais na Formação da Sociedade Paranaense e Londrinense em Diferentes Tempos	68
3.6 A AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	69
3.7 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS OBJETIVOS DE DADA DOCUMENTO	70

4 A AULA DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	73
4.1 O QUE É HISTÓRIA? COMO SE APRENDE? DEFINIÇÕES DE PROFESSORES	78
4.2 A COLETA DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA	79
4.3 AS NOVAS LINGUAGENS	83
4.4 ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS: O DIÁRIO DE CAMPO	87
4.5 O PROJETO CONHECER LONDRINA.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	110
APÊNDICE A –	111
APÊNDICE B –	113
ANEXOS	115

1 INTRODUÇÃO

“O vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha”.

(Cecília Meireles)

A nossa trajetória como professora primária está diretamente ligada à escolha da linha de pesquisa e ao objeto de pesquisa escolhido. Cursos magistério numa perspectiva tecnicista, começamos a carreira de professora aos 17 anos, com uma turma de Educação Infantil. Cinco anos após, ingressamos na Prefeitura de Londrina e começamos o curso de Pedagogia nesta mesma instituição, onde uma questão nos acompanhou desde as primeiras aulas: como no cotidiano concretizar tudo aquilo que lemos nos livros e ouvimos dos nossos professores. Como explica Cunha (2001, p.35) “A necessidade sentida de desvendar o cotidiano do professor vem da certeza de que esta é uma forma de construção de conhecimentos”

A experiência no ensino fundamental, paralela à graduação em Pedagogia e na Especialização, tornou-se um pilar em nossa formação. Em outras palavras: começamos a buscar por mais fundamentos para a prática e reflexão acerca das atividades e da nossa postura como professora.

Nasceu assim o desejo de cursar o mestrado. Com a consciência da busca permanente como nos ensina Paulo Freire (2005, p. 29).” Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” Nesse período, com uma turma de terceira série, percebemos o quanto estudar a História de Londrina era importante, visto que é uma maneira de levar o aluno a perceber sua realidade, no sentido de entender o lugar onde vive.

Buscamos materiais diversificados, fizemos passeios e recebemos a visita de um pioneiro de Londrina em nossa escola. Felizes com o trabalho realizado, guardamos no nosso íntimo este sentimento e as nossas conclusões. Não acreditamos que pesquisar o ensino de História seria um bom projeto para o mestrado, principalmente pelo fato de a nossa graduação ser em Pedagogia e não em História. No final de 2007 entramos para o programa de Mestrado, e por meio de

leituras de artigos da área já publicados e não tivemos dúvidas por onde caminharíamos a pesquisa. Por um terreno novo, cheio de desafios que resolvemos abraçar.

Partimos da ideia de que a grande maioria dos professores do Ensino Fundamental é composta por pedagogos, conhecidos como “professores generalistas”, por ministrarem todas as disciplinas propostas no currículo, ao qual estão subordinados. Por isso, precisam estar constantemente recorrendo às diferentes ciências de referência.

Uma das questões que levantamos aqui é a seguinte: na formação destes professores generalistas, a fundamentação teórica da ciência de referência de cada disciplina é trabalhada nas metodologias específicas. No entanto, entendemos que este tempo não seria suficiente para o bom desenvolvimento dos conteúdos nas disciplinas específicas. No caso da disciplina de História, faltaria sustentação teórica da História como ciência, o que poderia oportunizar equívocos não só no discurso pedagógico, mas também no método utilizado nas aulas de História.

O tema desta pesquisa abrange a educação escolar, focando a disciplina de História, compreendendo que ela tem um papel fundamental na perspectiva de uma formação humana. Podemos dizer que com ela, temos a chance de compreender melhor o mundo em que vivemos, ao passo que analisamos as ações do homem no tempo.

Se compreender as ações do homem no tempo é um desafio tanto quanto compreender as ações dos homens hoje, ao olhar os agentes do passado e buscar a compreensão de seus atos, preparamos os alunos para viver o presente e ponderar suas ações, por que elas também são construções históricas. A história da sua vida, da sua rua do seu bairro, deve ser encarada como construção que acontece no hoje, e que as dificuldades enfrentadas a cada tempo são marcas de superação. Para Lee a empatia histórica deve levar a

[...] compreender ações e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas (LEE, 2003, p. 20).

Desde as séries iniciais as crianças podem, por meio de atividades concretas, compreenderem-se como seres históricos. Contudo, fugir da concepção de que ensinar História é seguir à risca o livro didático tem se tornado um grande desafio para todos que atuam na educação básica. Diante da nossa experiência com o ensino fundamental, compreendemos a pesquisa como significativa para este campo de investigação que é o ensino de história para crianças, e para aqueles que se dedicam a ensinar nas séries iniciais.

No entendimento de Schmidt (2005), é preciso rever não só os métodos de ensino de História no Brasil, mas, principalmente, a concepção de conhecimento histórico presente nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo Ministério da Educação, podemos entender aqui, que isto, inclui as séries iniciais. Na concepção ainda vigente a ideia “saber histórico” está atrelada à questão das competências, ou melhor, do que é utilizável. Podemos acrescentar também que ainda acontece o ensino de história por atividades de memorização, em outras palavras, um entendimento de que a aprendizagem acontece pelo acúmulo de conteúdos, uma concepção bancária de educação.¹

Diante destas considerações levantamos a seguinte problemática de pesquisa: Qual a perspectiva dos professores da rede Municipal de Londrina acerca do ensino de História nas séries iniciais?

A partir desta questão, buscamos os demais desdobramentos para efetivar a pesquisa. Definimos então os seguintes objetivos específicos para investigar:

Compreender os significados e valores atribuídos pelos professores das séries iniciais ao ensino de História no Ensino Fundamental.

Investigar a concepção de ensino de História nas interfaces entre os parâmetros curriculares nacionais e a proposta do município de Londrina.

Quanto ao campo de investigação, o estudo se limitou a quatro turmas de terceira série do ensino fundamental de uma escola municipal da zona oeste de Londrina. É considerada uma escola de periferia, porém a situação sócio-econômica do bairro tem apresentado modificações de acordo com a Proposta

¹ Na teoria freireana educação bancária é a abordagem pedagógica onde o professor é um transmissor de informações, e o aluno aquele que recebe as informações e as arquiva. Não há nenhum tipo de reflexão de ambas as partes (FREIRE, ,2005).

Pedagógica. A coordenação pedagógica realizou uma pesquisa com pais dos alunos, com o objetivo de investigar a situação sócio-econômica dos alunos. Com informações da Proposta Pedagógica 2008, constatou-se que o nível socioeconômico das famílias está diversificado, há filhos de trabalhadores da construção civil, funcionários públicos, pequenos empresários, profissionais liberais e outros.

Atualmente estão matriculados nesta escola aproximadamente 370 alunos nos dois períodos. Esta escola foi escolhida pela receptividade da coordenação diante ao trabalho com a disciplina de História, tendo em vista que já participa de um projeto chamado “Conhecer Londrina²” com as terceiras séries do Ensino Fundamental.

De acordo com André (1985), a pesquisa qualitativa não nos impede de utilizarmos procedimentos característicos das pesquisas etnográficas. razão pela qual este estudo teve sua coleta de dados realizada por meio de observações, registro no Diário de campo, e também de questionários. Desta forma, o diário de campo torna-se o instrumento mais exequível, pois além de registrar as falas, o pesquisador tem a oportunidade de descrever as situações de aprendizagem e as reações dos professores.

Assim começamos as observações em junho de 2008, duas vezes na semana. Os registros mais significativos foram acerca do número de aulas da disciplina de História, seu conteúdo e a metodologia utilizada pelas professoras. As observações foram efetuadas até mês de outubro desse mesmo ano. As anotações foram feitas em um diário de campo.

Numa segunda etapa de coleta de dados utilizamos os questionários com professores. Primeiro fizemos um questionário piloto com três professoras, para os devido ajustes das questões. Depois o questionário foi entregue para todas as professoras, 12 no total, destes, retornaram dez questionários. Estes instrumentos de coleta de dados que não foram nomeados, receberam números aleatórios de 1 a 10, assim as falas serão apresentadas conforme o número dos questionários, o que garante o anonimato das professoras.

Após uma leitura minuciosa, selecionamos falas de professoras que pudessem mostrar suas concepções quanto à disciplina, ao ensino de história, e o

² Este será trabalhado mais profundamente a seguir

conhecimento da proposta pedagógica do município de Londrina, e a metodologia utilizada em sala de aula. Com o objetivo de desvelar estas falas com estudos já realizados acerca do ensino de história. Porém sabemos que toda pesquisa está sujeita ao inesperado, nesta leitura constatamos uma superficialidade nas respostas, dificultando o entendimento pleno das ideias dos professores.

Resolvemos, então, realizar uma entrevista com estes professores, na qual as perguntas foram formuladas de maneira a esclarecer algumas ideias e a utilização de termos como “cidadão”, “aprender concretamente”, “situar-se no tempo e no espaço”.

2 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS

O estudo da história das disciplinas escolares torna-se importante pelo fato de investigar como se constitui determinada disciplina, caracterizando sua história como disciplina escolar, e sua ciência de referência. Abrindo possibilidades para rever os conceitos de ensino e aprendizagem desta disciplina para Bittencourt André Chervel, é o pesquisador que se destaca neste campo. A concepção de Chervel sobre disciplina escolar provém de seus estudos da história da gramática escolar na França

[...] Assim tem sido fundamental conhecer a história das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre a disciplina escolar e as ciências de referências, uma vez que cada disciplina possui uma história (CHERVEL, 2005, p.39-40).

O clássico estudo de André Chervel é referência para pesquisas neste campo, segundo Abud (1999). Este pesquisador nos lembra o caráter criativo do sistema escolar, que não forma somente indivíduos, mas uma cultura, que penetra na cultura global, “O sistema educativo não vulgariza, simplesmente, as ciências de referência das disciplinas, mas produz, ele mesmo, um saber próprio: o saber escolar” (ABUD, 1999, p.149).

Chervel (2005) assevera que a palavra disciplina foi muito usada para definir as boas condutas dentro do espaço escolar. No sentido de “conteúdos de ensino”, o vocábulo disciplina é empregado na segunda metade do século XIX, fazendo par com o verbo *disciplinar* como sendo ginástica intelectual, ligada a uma tendência renovadora dos ensinamentos primário e secundário. Neste sentido de exercício intelectual, o emprego da palavra chega até os primeiros anos do século XX, onde passa a ser compreendida como “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual”, e bem mais tarde aparece no ensino secundário.

Após a primeira Guerra Mundial, o termo disciplina significa, unicamente a classificação das matérias de ensino, distante de todas as questões exteriores à escola, ou seja, torna-se parte do vocabulário exclusivo do ambiente escolar. Porém, não perde o caráter citado inicialmente, de boa conduta:

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais á sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do *Dictionnaire de l'Academie* de 1932 (CHERVEL, 1990, p. 178).

Fonseca (2006) ressalta que a conceituação mais usada atualmente é que disciplina escolar é o conjunto de conhecimentos identificado por um título e com organização própria para o ensino escolar, com finalidades específicas e formas próprias para sua apresentação.

Estas considerações sobre o emprego da palavra reforçam a ideia segundo Chervel (1990, p. 179) de que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual se banha” e está intimamente ligado à Pedagogia, que encontra os métodos para que os alunos aprendam o máximo possível de cada ciência de referência, que são simplificados, pois não podem ser apresentados em sua integralidade, o que Chervel chama de vulgarização. Quanto à função da pedagogia, o autor utiliza o termo lubrificação, pois comumente ela é identificada como o que faz a máquina girar, ou seja, impulsiona o ensino e a aprendizagem.

É de uma ou de outra que a história das disciplinas escolares é tributária. De um lado, à história das ciências, dos saberes, da língua, da arte, ela pede emprestada toda a parte relevante do seu ensino. A história da pedagogia, ela solicita tudo o que é integrante dos processos de aquisição, fazendo constantemente separação entre intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas e as práticas reais. Diante dessas duas correntes bem instaladas, ela se encarrega de estabelecer que a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referências. O que apresentado nestes termos abruptos, parece levar a um paradoxo (CHERVEL, 1990. p. 181).

A defesa do autor é a seguinte: o saber ensinado como no caso da teoria gramatical, não é a essência da sua ciência de referência, mas sim construções históricas da própria escola, fogem da ciência de referência, portanto, o autor não considera vulgarização científica. Já os métodos pedagógicos são apenas mais um elemento do mecanismo que é o processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, a história do ensino tem sido abordada de maneira reducionista, é preciso renunciar à tendência de identificar os conteúdos de ensino como adaptações e vulgarizações. O pesquisador se defronta com três problemas:

A gênese: como a escola nas suas especificidades institucionais age para produzi-las. A função: para que elas servem? Em que correspondem as expectativas dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem? O funcionamento: Há uma diferença entre a disciplina escolar posta em ação e os resultados reais obtidos. Como as disciplinas funcionam? De que maneira elas realizam, sobre o espírito dos alunos a formação desejada? (CHERVEL, 1990, p. 184).

Outra questão que merece atenção é a finalidade escolar em correspondência com a sociedade. Chervel (1990, p. 188) assevera que a instituição escolar “é em cada época tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo”. Neste viés, as disciplinas escolares estabelecidas têm por objetivo estruturar o conjunto complexo da finalidade educativa da instituição escolar.

Bittencourt (2005, p. 40) faz a seguinte análise:

Com o desenvolvimento da industrialização, intensificado na segunda metade do século XIX, os conhecimentos das áreas denominadas “exatas”, como Biologia, Química, Botânica e Física, além da matemática passavam a ser considerados importantes e disputavam espaço com as áreas das “humanidades clássicas”[...] Foi importante neste momento, estabelecer as finalidades de cada disciplina, explicitar os conteúdos selecionados para serem “ensináveis” e definir os métodos que garantissem tanto a apreensão de tais conteúdos como a avaliação da aprendizagem.

Nesta concepção, as disciplinas escolares nascem do interesse de grupos e de instituições, sobretudo da Igreja e do Estado (FONSECA, 2006). Este é o caso de saberes úteis a atividades específicas, que se tornaram disciplinas: técnicas de leitura, escrita e cálculos.

Fonseca (2006), numa breve contextualização, explica que após a Segunda Guerra Mundial e a ampliação de acesso às escolas, as pesquisas no campo da Sociologia acerca das relações escola e sociedade demonstravam que a escola gerava desigualdades. Como as pesquisas centraram-se neste aspecto,

acabaram por deixar de lado outros aspectos do processo educativo tais como conteúdos de ensino, sistemas de avaliação e as práticas pedagógicas.

A partir da década de 1970, os estudos sociológicos discutem o conhecimento escolar, suas bases sociais, sua transmissão e suas relações com a sociedade. Nesta vertente, os conhecimentos eleitos para serem ensinados na escola são determinados pela sociedade.

Esses saberes e a constituição das disciplinas escolares que a eles correspondem estariam ligados, assim, a condicionantes sociais, não somente em sua elaboração como em sua aplicação pedagógica, considerando os grupos que os concebem e para os quais os concebem (FONSECA, 2006, p. 17).

Além deste aspecto, também é pertinente destacar que a educação escolar faz um trabalho para que os saberes das universidades e dos centros de pesquisa sejam transmitidos para os alunos, mecanismo chamado de “transposição didática”. Os estudos deste campo também fornecem subsídios para a compreensão de como são constituídas as disciplinas escolares, e as relações com a cultura, e as hierarquias.

Fonseca (2006) destaca que no ponto de vista historiográfico, os estudos focaram as políticas educacionais, a instituição escolar e o pensamento pedagógico como contextos explicativos, porém num aspecto ainda positivista, privilegiando fontes ligadas ao Estado, ou seja, documentos oficiais. Somente no final da década de setenta, com o advento da História Cultural, percebe-se que a cultura pode interferir na constituição das disciplinas escolares.

A defesa de Chervel é de que a busca deve se pautar na própria natureza da escola. As problemáticas acerca da história do ensino devem encontrar na própria escola os princípios de sua investigação. Compreendendo que uma disciplina escolar comporta a prática docente, as finalidades e sua constituição, e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina. De acordo com as tendências historiográficas contemporâneas, a história das disciplinas escolares, deve ampliar suas fontes, ao mesmo tempo em que apura seus instrumentos de pesquisa.

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p.181).

Bittencourt (2005) faz uma síntese do que são os constituintes de uma disciplina escolar, mostrando a complexidade que existe, e afirmando como um componente ajuda a constituir o outro:

Constituintes de uma disciplina escolar:

Finalidades: o que garante sua permanência no currículo, e nasce da articulação dos objetivos instrucionais, o dos objetivos educacionais,

Conteúdos: os conteúdos de instrução que são fornecidos pela escola, em consonância com os objetivos educacionais, e que correspondam as necessidades culturais e sociais. Os conteúdos explícitos são o que há de mais visível numa disciplina escolar.

Métodos; os métodos de ensino e aprendizagem estão numa relação inseparável com os conteúdos, num eterno bailado entre tradicionais e novos, onde variam as concepções sobre o relacionamento professor-aluno. Onde os exercícios praticados pelos alunos vão garantir a aprendizagem.

Avaliação: onde pode efetivamente verificar se o que foi ensinado e o que foi aprendido, e podem interferir nos conteúdos e métodos. (BITTENCOURT, 2005, p. 43).

Portanto, as finalidades de uma disciplina escolar estão intimamente ligadas com as questões sociais e culturais que determinam o que a escola deve ensinar. Os conteúdos são os conhecimentos científicos produzidos nas universidades e outros centros de pesquisa que precisam chegar até as escolas, mas que podem variar de acordo com as finalidades, ou seja, as necessidades culturais e sociais da sociedade. A pedagogia, assim, se encarrega de entrelaçar com a psicologia e demais ciências as formas de ensinar e pesquisar como os alunos aprendem determinado saber, contribuindo para o trabalho de diversas instâncias como escolas, governos e instituições de ensino superior.

A disciplina de História nem sempre foi constituída como a conhecemos hoje. Como campo de conhecimento sofreu mudanças, principalmente com o debate científico e com as ciências humanas. De acordo com Fonseca(2006) a rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir

contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado.

Para Bittencourt (2005) a importância da análise da disciplina em sua “longa duração” é que ela fornece elementos para compreender a permanência de determinados conteúdos “tradicionais” e do método “memorização” responsável pela fama da disciplina de História em ser “matéria decorativa”

Tomaremos como ponto de partida a Idade Média, quando a História era concebida de acordo com as convicções religiosas. Com o surgimento do Estado-nação, esta perspectiva aos poucos vai se modificando, o conhecimento histórico passa a ser parte da educação dos príncipes e a legislação do poder, fixando-se na genealogia das dinastias e das nações.

Fonseca (2006, p. 21) ainda ressalta:

Subordinada, durante muito tempo, à teologia e a filosofia, somente no oitocentos a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos guias da investigação, com objetivos definidos, levando a um maior apuramento a erudição herdada dos séculos XVII e XVIII. Sua afirmação científica se fez, portanto, no momento em que as ciências de uma forma geral alcançavam posições mais sólidas e reconhecidas, chegando, ao final do século XIX, a fundamentar-se no positivismo e no marxismo.

Com as propostas iluministas, a História ensinada passa a ser a História da Humanidade e surge a necessidade de formar um cidadão para o novo sistema social e econômico. Nesse momento é que a História como campo de conhecimento começa a apresentar maior sistematização de seus métodos. No destaque de Fonseca (2006, p.24), a História neste ponto ajuda a afirmar a identidade nacional e legitima os poderes políticos. Por isso ocupou o espaço central no conjunto de disciplinas escolares, pois apresentava os jovens o passado glorioso da nação e os grandes feitos dos vultos da pátria.

Partindo destas influências e conforme a pesquisa de Fonseca (2006), tomemos a questão da trajetória do ensino de história no Brasil, considerando que é muito complicado falar sobre o tema antes das primeiras décadas do século XIX. Mas podemos destacar alguns pontos, como a educação escolar feita pelos jesuítas. A Companhia de Jesus, com ênfase no processo evangelizador, tinha suas diretrizes estabelecidas no Ratio Studiorum sendo seus eixos: a gramática, a Retórica, as Humanidades, a Filosofia e a Teologia.

[...] a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte, e Tácito. Era por meio desses historiadores da antiguidade Greco-romana que os estudantes dos colégios inacianos tinham contato com a História, visando ao estudo dos cinco eixos definidos pelo Ratio Studiorum. A História não se constituía, pois com disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela (FONSECA, 2006, p. 37).

Com a ruptura definitiva com a Companhia de Jesus no governo do Marquês de Pombal, e a postura iluminista de ver a educação como parte importante no processo de modernização e de desenvolvimento, o Estado deve assumir as diretrizes e o controle do projeto educacional. Mas as reformas concentraram-se na Universidade de Coimbra, e a disciplina de História ficou restrita aos estudos superiores. No Brasil houve pouco avanço, as famílias da elite contratavam mestres particulares.

Após a independência, com a estruturação de um sistema de ensino para o império, a disciplina de História, já com seus objetivos caracterizados pelo conjunto de saberes científicos definidos, toma corpo e métodos próprios. A organização dos currículos, de acordo com Fonseca (2006), abordava História Sagrada, História Universal e a História Pátria, caracterizando o debate entre liberais e conservadores, Estado e Igreja.

Com o advento do liberalismo, caracterizado pelo apego à propriedade privada e à necessidade de modernização, o pensamento liberal define o papel da educação: formar o cidadão produtivo. A conformação do indivíduo à vida civil passaria, assim pela estruturação de um sistema educacional controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos (FONSECA, 2006).

Enquanto na Europa o problema era a entrada das classes trabalhadoras na escola, no Brasil o problema enfrentado era a população escrava, os mestiços e brancos pobres excluídos do sistema. A diversidade étnica, cultural e social torna-se o grande obstáculo à concepção de um sistema de ensino uniformizador e à construção de uma identidade nacional.

O objetivo do ensino de História nas escolas primárias, como já dissemos, era veicular uma história nacional e constituir uma identidade nacional. Todos os métodos e procedimentos pedagógicos incidiam em atingir tais objetivos. Nos planos de estudo de 1827, a escola primária era o lugar para se ensinar a “ler,

escrever e contar” e as lições de leitura eram associadas a história para fortalecer o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes(BITTENCOURT, 2005, p. 61). O ensino da História Sagrada vinculava-se à moral cívica com preleções sobre os heróis da fé.

Em 1838, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) é criado e a partir disto é elaborada uma história nacional e difundida por meio da educação. O alemão Karl Philipp Von Martius vence um concurso de monografias sobre o plano para se escrever a História do Brasil. Sua proposta foi uma narrativa que partisse da mistura das três raças, mas sugerindo o branqueamento como caminho seguro para a civilização, sendo a melhor maneira de fazer esta história ser conhecida por todos a difusão por meio da escola. Fonseca (2006) ainda destaca que do IHGB a história sairia direto para as escolas por meio dos programas e dos manuais didáticos.

É nesse quadro, portanto, que se inscreve a constituição da História como disciplina escolar no Brasil. As propostas apresentadas nos anos que se seguiram à proclamação da independência, embora estivessem atentas para a separação formal entre a História sagrada e a História profana, ou civil, acabava por fundir, de certa forma, alguns objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuíam-se a função de formação moral das crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina católica, fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império. Resolvia-se de certa forma, o problema de conciliar os interesses do estado e da igreja na área da educação, num momento em que a tendência era de atribuir cada vez mais ao primeiro o controle sobre ela (FONSECA, 2006, p. 47).

A história proposta pelo IHGB era política, nacionalista e exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica, contudo, os conteúdos não estavam claramente definidos. O Colégio Pedro II, criado em 1837, consolidou os planos de estudos, instituindo a disciplina de História no programa ao longo das oito séries, virando exemplo para as demais instituições. A distribuição dos conteúdos de história sofreu várias modificações e nas duas últimas décadas do oitocentos. As Histórias antiga, da idade Média, Moderna e Contemporânea formaram a História Geral e depois Universal.

Livros como *Lições de História do Brasil* para uso dos alunos do Imperial Colégio Dom Pedro II, em 1861, concretizam os objetivos do IHGB. Essa obra foi um marco para a constituição da disciplina de História no Brasil. Fonseca

(2006) argumenta que, com a chegada da República, não houve muitas alterações no que podemos chamar de concepções do campo de conhecimento, porém houve maior preocupação com o método. Segundo Bittencourt (2005, p. 68), “a memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar”.

Proposto pelo historiador Francês Erneste Lavissee, o método mnemônico desenvolvia a inteligência da criança por intermédio da memorização. A obra didática deste autor foi modelo para o Brasil, nos seus livros eram apresentadas imagens juntamente com exercícios, para reforçar o que ele chamou de “memorização histórica”.

Na prática, no entanto, parece ter prevalecido não exatamente uma memorização ativa, mas simplesmente a decoração de nomes e datas dos grandes heróis e dos principais acontecimentos da história nacional. Era comum a recitação de poesias que incentivavam o patriotismo, como a de Olavo Bilac: *“Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste! Criança, não haverá país como este! Ademais, para consolidar essa memória histórica, as escolas passaram a preparar com muito esmero as comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias pedagógicas que envolviam músicas, teatros, desfiles e toda uma série de rituais, com a participação de alunos e suas famílias, ao lado de autoridades públicas (BITTENCOURT, 2005, p. 69).*

Na perspectiva de Fonseca (2006), as diretrizes de formação moral e cívica dos jovens e a preocupação dos com os métodos norteiam claramente a História como disciplina escolar, e não se modificam com o advento da República.

Autores como Rocha Pombo reiteravam a necessidade de desenvolver nos jovens o gosto pela História, já existindo as discussões acerca da história nacional, e no início de século XX esta discussão torna-se mais presente, resultando na segunda década do novecentos na disciplina escolar “instrução moral e cívica”, que também resolvia o problema da sobreposição entre História Sagrada e História Profana.

Os pesquisadores do ensino de História no Brasil não destacam grandes mudanças neste período do final século XIX e início de século XX, tornando compreensível que o ensino de História continue seguindo os moldes já citados, de acordo ao contexto político da época. Após a Primeira Guerra Mundial, a nacionalização dos estudos de História conquistou maior espaço. As várias

organizações nacionalistas militantes como a Liga de Defesa nacional criaram ambiente propício para mudanças. Neste ponto podemos destacar algumas reformas que foram muito importantes para o caminho que o ensino de História tomou no sistema educacional de nosso país.

No entanto, foram as reformas de sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de história no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixariam de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais (FONSECA, 2006, p. 52).

Para Abud (1993), na década de trinta um novo regime político minimizou a influência dos estados mais ricos como São Paulo e Minas Gerais.

A Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890/31) instituiu dois cursos seriados no ensino secundário: o fundamental, para formação geral e o complementar para os que pretendessem cursar o ensino superior. Também impôs a seriação obrigatória para todas as escolas do país e através de comissões organizadas pelo Ministério da Educação encarregou a elaboração de programas de ensino das disciplinas, seriam unificados para todo o país (ABUD, 1993).

Esta reforma unificou conteúdos e metodologias, os programas vinham acompanhados de “instruções metodológicas”, nas quais constavam os objetivos e as técnicas de trabalho do professores. Estes programas transpareceram uma tendência “modernizadora dos intelectuais brasileiros que sonhavam com a uma democracia à americana” (ABUD, 1993, p. 165).

A História continua como a disciplina que formava para o exercício da cidadania. Para Abud (1993), as “instruções metodológicas” apontavam os objetivos do ensino de História com clareza. Em essência, ao ensino de História competia: a formação humana, conhecendo sua obra coletiva no decurso do tempo e em diferentes lugares; a educação política do aluno para que este se familiariza com os problemas do Brasil e adquira perfeita consciência dos deveres para com a comunidade.

Para esta pesquisadora, merece destaque a concepção de História, demonstrada nesta reforma. A História é vista como conhecimento produzido e como disciplina escolar, um produto acabado, positivo. Na escola esta disciplina tem

uma função pragmática e utilitária. “Ao atribuir esse caráter utilitário ao ensino de História, o legislador deu a disciplina o ponto de ligação com o corpo ideológico do movimento getulista, cujo discurso ia na direção da implantação de reformas para superar os arcaísmos da sociedade brasileira” (ABUD, 1993, p.166).

Na visão de Bittencourt (2005), esta reforma retirou das instituições a autonomia da elaboração de programas, que passa a ser competência do Ministério. Este, por sua vez, estimulava a utilização de recursos visuais e o ensino da História biográfica e episódica, principalmente nas primeiras séries, recomendando a redução do estudo sobre as sucessões de governo e das questões diplomáticas da história. Concretamente, o que aconteceu foi que a História do Brasil ficou também reduzida e diluída na História da civilização.

Também foi nos anos 30 quem apesar das propostas de mudança, as práticas de memorização causadas pelos sistemas de avaliação se fortalecem, até mesmo para ingresso no ensino superior era necessário o domínio do extenso conteúdo que a disciplina impunha, o que Bittencourt (2005) chama do ponto de vista metodológico de caráter enciclopédico.

Com o objetivo principal da formação moral e patriótica, a Reforma Gustavo Capanema de 1942, restabelece a História do Brasil como disciplina autônoma, e reafirma a ideia de construção nacional a partir de das noções de pátria, tradição família e nação. A História fundada na compreensão dos grandes acontecimentos, para o fortalecimento do civismo. Contudo, Bittencourt (2005, p. 81-82) nos aponta que o ensino de História também tinha outros objetivos neste contexto:

[...] a História do Brasil tornou-se mais presente, com a carga horária aumentada, e a História da América passou a contar com uma série dedicada ao seu ensino. Ficou estabelecido que o secundário teria dois níveis: o curso ginasial, de quatro anos, e o curso colegial, separado em curso clássico e curso científico, de caráter propedêutico, com mais três anos. Esse momento correspondeu a uma fase de redefinição do secundário. O objetivo maior era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano capacitado para as tarefas urbanas. A divisão do nível secundário atendia a demanda da configuração de uma classe média. Para determinados setores da classe média era o suficiente o curso ginasial, e para os setores em ascensão e para as elites existia o colegial, que conduziria estes grupos selecionados aos cursos de nível superior. A História, nesse contexto, tinha por objetivo apresentar e difundir “elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim para a formação de uma “cultura geral e erudita (BITTENCOURT, 2005, p. 81-82).

O Ministério da educação promove em 1951 mudanças no programa, com uma redistribuição dos conteúdos, para os cursos ginasiais e colegiais. O Colégio D. Pedro II mais uma vez se torna modelo, e seus programas voltam a ser enviados para todo país. De acordo com Bittencourt (2005, p. 89), “os anos 50 foram marcados pela consolidação do currículo científico, fornecendo novo status às áreas de conhecimento das ciências exatas”. Contudo, as pesquisas constataam por meio dos livros didáticos e outras fontes como material de apoio pedagógico e cadernos de alunos, que as práticas pedagógicas continuam muito tradicionais.

Neste sentido, as propostas de mudanças metodológicas influenciadas pelo caráter científico defendiam a neutralidade, ou seja, que o conhecimento neutro alcançado pela produção científica também deve ser buscado pela História como nas outras ciências. Neste período, onde a metodologia passa a ser considerada como “técnicas de ensino”, inicia-se a fase conhecida como “tecnicismo educacional”, na qual se acreditava que a necessidade era de aprimorar as técnicas de ensino, e não de rever os conteúdos ensinados.

Segundo Bittencourt (2005, p. 55), o avanço do programa elaborado pelo Colégio D. Pedro II se dá:

[...] na orientação da História para as ações mais importantes e suas repercussões, para a focalização de indivíduos como expressões do meio social e para o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas. (BITTENCOURT, 2005, p. 55).

Visavam-se assim os fatos culturais e de civilização, evidenciadas a unidade e a continuidade da história.

A partir de 1964, o Regime Militar aprofundou algumas características do ensino de História, as quais que enfatizavam fatos importantes e as biografias dos brasileiros ilustres, as concepções do ensino de História vinham ao encontro dos interesses do Estado Autoritário. Fonseca (2005) nos lembra que sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional, acontece a intervenção estatal em todos os setores da vida no país, retirando muito dos direitos civis. E destaca que “Nesse quadro a educação terá papel fundamental, não apenas na esfera de controle e divulgação da ideologia do regime,mas também principalmente, como elemento

importante no processo de acumulação do capital” (FONSECA , *apud* CERRI, 2005, p. 37).

A educação torna-se fundamental para o processo de modernização econômica, pois garante a formação de mão de obra especializada; dentre as ações podemos destacar a criação do ensino médio profissionalizante. O Estado, que neste período do golpe militar deteve um poder abusivo, precisa garantir a eficácia do processo de modernização, tendo que promover estratégias em todos os setores, intervenções necessárias numa economia e capitalismo tardio, cheias de insuficiências estruturais.

No caso do controle e divulgação da ideologia, foram criados pelo Estado mecanismos de controle sobre estudantes e professores. A política educacional ficou centrada no Conselho Federal de Educação, a instância superior, e nos Conselhos Estaduais, que retiram toda a autonomia das escolas e professores na elaboração de projetos educacionais em geral. Os currículos e conteúdos elaborados pelas duas instâncias deveriam ser seguidos rigorosamente, caso contrário, seriam considerados atividades subversivas.

Também na opinião de Nadai (1993), esta ideologia implantada relaciona-se com a disciplina em questão pois o desejo era de “formar cidadãos dóceis , obedientes e ordeiros” se por um lado esvaziou-se o conteúdo crítico e contestador, por lado veicula-se a formação de espírito cívico entendido como aquele que glorifica os heróis.

Fonseca (2005) reitera a concepção da educação como investimento, o que chamamos de capital humano, aproximando-se nitidamente dos ideais do liberalismo econômico, de restaurar a ordem e da ideologia do bem-estar social. Toda esta conjuntura nos ajuda a compreender o caminho que o ensino de história toma a partir de 1964, e as fortes heranças no campo educacional.

Neste período também houve a preocupação com o ensino da educação cívica, focando as disciplinas de “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira” e no ensino superior “Estudos dos Problemas Brasileiros”. A História tradicional que enfatiza os fatos políticos e os brasileiros célebres torna-se pertinente para este quadro político social. Chega ser criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo, que não só elaborava os currículos e programas, mas controlava diversas instituições como sindicatos, entidades esportivas, órgãos de comunicação e difusão cultural. Selva (1993) exemplifica

como a Doutrina de Segurança Nacional, a qual tinha finalidades bem definidas de acordo com o decreto lei nº 68.0065,14-1-1971:

A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da racionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; O culto à pátria, aos seus símbolos tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; O culto da obediência à lei da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (SELVA, 1993, p.37).

A questão que podemos levantar aqui é que nesta perspectiva os homens, pessoas comuns, não são sujeitos históricos. Os únicos que constroem a história são os “grandes vultos”. Os métodos pedagógicos colaboravam para fortalecer estas ideias, já que eram marcados pelo autoritarismo do professor e do livro didático, e completamente ausente de atividades reflexivas.

Neste sentido, o ensino de História vai sendo sutilmente vinculado aos “princípios norteadores da Educação Moral e Cívica” (SELVA, 1993, p. 38). As disciplinas de História e Geografia são substituídas por Estudos Sociais, deixando espaço para as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. As atividades cívicas extraclasse, ainda na pesquisa desta autora, serviram para garantir mais eficiência da prática educativa.

Nesse mesmo período final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o governo decreta uma série de leis nacionais instituindo comemorações cívicas, com penalidades impostas a quem desrespeitasse a legislação. Trata-se da Lei 5700 1-9-1971. Já nas escolas os atos cívicos eram considerados de tal importância que ganharam uma função específica.

Os atos cívicos como homenagens ao hino e à bandeira, desfiles e outros eram organizados pelo Centro Cívico da unidade escolar, que ficava sob responsabilidade de um professor escolhido pelo diretor. Estes atos cívicos marcaram principalmente o ensino primário. Além disso, os centros controlavam os movimentos estudantis e todas as atividades, proibindo qualquer atividade que fosse considerada “subversiva”.

Art. 1º: comete infração disciplinar o professor, aluno ou empregado [...] que:III- pratique atos destinados à organização dos movimentos subversivos, passeatas, desfiles não autorizados ou dele participe;IV- Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;VI- Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou praticar ato moral ou à ordem pública (Decreto- lei 477/69 in SELVA, 1993, p. 39).

A Comissão Especial de Educação Moral e Cívica começa a reconhecer algumas dificuldades, sendo a principal a falta de professores “preparados”, pois o mercado não dispunha de professores em licenciaturas de Estudos Sociais. Contudo, a reforma educacional de 1971 do ensino de 1º e 2º graus, que, de acordo com Selva (1993, p. 41), “vem consolidar uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas paulatinamente após o golpe militar de 1964 [...] vem também institucionalizar em nível nacional experiência que já estava sendo realizada, como por exemplo os Estudos Sociais”

Ainda de acordo com as pesquisas desta autora, a reforma de 1971 desencadeia um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais da História e Geografia, devido aos cursos implantados em instituições públicas e privadas de licenciatura curta e longa em Ciências Sociais. O currículo mínimo era formado por História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência política, OSPB, e as obrigatórias EPB e Educação Física, fora a parte pedagógica.

Sendo que a licenciatura curta tinha 1.200 horas (um ano e meio de curso) e a licenciatura longa 2.200 horas, (três anos letivos). Ocorrendo então o que grande parte dos pesquisadores do ensino de História e Geografia considera descaracterização das ciências humanas e desqualificação dos professores de História:

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar [...] Dando continuidade à política de qualificação do profissional de História e a desvalorização e deformação da história, o ministério de Educação edita a portaria de número 790 em 1976. De acordo com esta medida, estavam autorizados a ministrarem aulas de Estudos Sociais apenas os licenciados em cursos de Estudos Sociais. Os licenciados em História e Geografia ficaram praticamente excluídos do ensino de 1º grau, passando a lecionar apenas no ensino de 2º grau, nas poucas aulas de História e Geografia restantes, pois neste período vigorava a predominância da formação específica sobre a formação geral nos currículos de 2º grau (SELVA, 1993, p. 25-26).

Todo projeto político e econômico do Estado brasileiro, está vinculado aos objetivos educacionais, a defesa da escola privada acentua-se nos anos 1970 e 1980. E não há a preocupação do Estado em atender os diferentes meios sociais. A demanda por mão de obra qualificada, ou seja, a necessidade técnica do mercado faz nascer o Ensino Médio profissionalizante, o que, de acordo com Fonseca (1993), praticamente eliminou do currículo de 2º grau a parte de formação geral, que cabe às Ciências Humanas. O ensino de História acaba sendo alvo das reformas, ou para entrar em consonância com o Estado ou para consolidar o “poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, interferindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da História” (FONSECA, 1993, p. 25).

O professor é a figura importante em todo processo educacional. Sendo assim, a política de desenvolvimento econômico também precisa do professor para seu êxito, e o Estado começa a investir nos profissionais da educação. Porém, o controle técnico e burocrático cerceia o trabalho do professor, junto a outras medidas como imposição do livro didático.

Contudo, Fonseca (2006) argumenta que final dos anos 1970, a crise do regime militar e o processo de redemocratização levam a pensar diferente a realidade brasileira, e isto contribui para promover mudanças no ensino de História. Discussões e novas propostas metodológicas começam a surgir, principalmente com o intuito de reconstruir a democracia no Brasil.

Quanto ao movimento que podemos chamar de redemocratização do ensino Abud (2005) explica que no período do final dos anos setenta e início dos oitenta, houve intensas discussões acerca do ensino de História, que ajudaram a nortear as mudanças e os debates sobre a cultura escolar e a individualidade das disciplinas como campo de pesquisa e conduzem a uma aceitação de que há uma cultura própria da escola e uma discussão acerca das relações “entre as duas formas de conhecimento histórico, a História *Ciência* e a História “*matéria*” (ABUD, 2005, p. 52).

Tanto para Selva((1993), como para Fonseca (2006), o programa curricular do Estado de Minas Gerais, em 1986, representou os anseios do momento. Vários grupos engajados na luta contra o regime autoritário simpatizaram com a nova proposta que se espalhou pelo Brasil, pelos livros didáticos ou por programas guiados pelo exemplo mineiro.

Neste programa, os conteúdos foram selecionados para quebrar com os pressupostos tradicionais que enfatizavam grandes fatos políticos e personagens da história, deixando bem claro sua fundamentação no materialismo histórico, onde os alunos deveriam dominar conceitos como: relações sociais, modos de produção, transição, classe dominante, classe dominada, apropriação do excedente e outros.

Podemos dizer que a proposta do estado de Minas Gerais era de um ensino de História voltado para a análise da sociedade brasileira, com espaço para as classes menos favorecidas serem vistas como sujeitos da História. Na análise de Fonseca (2006), este programa partia da noção de que “os homens fazem a História e são produtores de seu próprio conhecimento histórico”.

A nova proposta, porém, não rompe com o ensino tradicional, que continuava com programas etapistas, ou seja, com uma cronologia linear, que passa a ser sobre a evolução dos modos de produção. Fonseca (2006), em sua obra *História e Ensino de História*, relata o trabalho de uma historiadora da Comissão de Vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais que analisou provas dissertativas de História e fez o seguinte comentário:

Quando se trabalha com este programa, com a ideia do modo de produção e a História do capitalismo, a História deixa de ter fato e de ter sujeito é uma coisa absolutamente abstrata, funcionando com base na estrutura. Dessa forma não se pode explicar nada, porque não é a estrutura que funciona, são os atores, os sujeitos...na verdade existem três atores: O Estado, perverso, que não é tratado (na verdade estado e burguesia são vistos como a mesma coisa); a burguesia e a classe operária. A burguesia perversa, a classe operária boazinha e a História gira em torno disso. A ideia da História do capitalismo chega a esse ponto. Então os alunos perdem completamente o referencial, eles não têm ideia, vamos dizer dos atores, do jogo de interesses, que é muito mais que duas classes fundamentais. (ANASTASIA *apud* FONSECA, 2006, p. 64),

Para Nadai (1993), nos anos setenta acentuaram-se as contradições entre os setores sociais. Por um lado deseja-se legitimar uma classe com uma proposta de ensino elitista, e do outro lado alunos da classe trabalhadora encontravam uma escola desfavorável para o sucesso de seu aprendizado. Este contexto foi fértil para testar currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas.

As discussões, de acordo com Selva (1993), que começam a ser publicadas tinham temas como: a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista conferido ao 1º e 2º graus, uso do livro didático, recursos de ensino de História como filmes, músicas, literatura e outros. Ao mesmo tempo, permanecia uma legislação feita no auge do autoritarismo, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil continuaram obrigatórias no 1º grau, bem como Estudo dos Problemas Brasileiros na graduação.

No campo da História acontece uma abertura para outras ciências focando seu caráter problematizador e interpretativo. “Com o fim de ditadura militar e com a emergência do estado constitucional a partir do final dos anos setenta e início dos oitenta ocorreu a emergência de novas propostas curriculares em todos os Estados da Federação” (NADAI, 1993, p. 158), e aos poucos a configuração da disciplina de Estudos Sociais foi se modificando. Estados como São Paulo, Bahia, e Minas Gerais passam a ministrar as disciplinas de História e Geografia como autônomas, com a reformulação dos currículos.

É pertinente, neste ponto, dizer o quanto o período foi intenso, pois havia muitos debates, movimentos para pensar as diversas áreas dos problemas brasileiros, e vários espaços em associações científicas como ANPUH, SBPC e associações sindicais como APOESP-SP e UTE-MG começam a repensar o ensino de história. Para Abud (1999, p. 151):

O processo de redemocratização “lenta e gradual” e o retorno às eleições diretas para o governo dos estados propiciaram a vitória de partidos de oposição à ditadura, em alguns dos maiores estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná entre outros. No calor da hora os órgãos públicos, responsáveis pela política educacional de tais estados, se propuseram a discutir a reorganização curricular, principalmente o desdobramento de Estudos Sociais em História e Geografia e a retirada de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que representavam, no imaginário dos professores o elo de ligação da ditadura com a escola.

Para a referida autora, a volta das disciplinas de História e Geografia também representou a superação de um certo esvaziamento teórico, que estas disciplinas haviam sido submetidas, além de ser uma questão incluída na função

social das Ciências Humanas, ou seja saberes importantes para a transformação da sociedade.

As mudanças curriculares que estabeleceram a volta das disciplinas de História e Geografia surgiram com as novas elaborações curriculares. Os currículos elaborados a partir de então passaram a ter este viés da transformação da sociedade brasileira, valorizando o ensino de História.

Os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Minas Gerais tiveram seus currículos baseados no materialismo histórico, e portanto ligados aos conceitos de modo de produção. Isto quebrava o ensino da História linear e sequencial, que seguia o viés da História Política. Propostas como a de São Paulo, optaram por trabalhar com eixos temáticos, ligando cotidiano por fio lógico, ao conteúdo (ABUD, 1999, p.152).

De acordo com Ribeiro (2004), o objetivo do estado de São Paulo foi construir uma proposta curricular que fosse elaborada e discutida pelos próprios professores em união com professores universitários. Esta ideia surge na gestão Franco Montoro (1983-1987), mas conflitos acadêmicos e políticos cessaram a continuidade do projeto, que foi retomado em 1990 pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) junto a uma equipe de professores universitários.

Um grande número de propostas mantém a disciplina de Estudos Sociais nas séries iniciais de 1º grau. Nas outras séries a História e a Geografia são trazidas como disciplinas autônomas. O conhecimento histórico é apresentado por eixos, propondo uma flexibilização para organizar os conteúdos.

No estado do Paraná, segundo a pesquisa de Martins (2002), a proposta de renovação do currículo e a volta das disciplinas de História e Geografia tornaram-se realidade com o novo currículo publicado em 1990. Esta conquista, resultado de muitas lutas por parte de professores e historiadores paranaenses, era almejada há tempos.

Em 1976 foi publicado o currículo de Estudos Sociais do estado do Paraná, que começou a ser implantado nas escolas gradativamente somente em 1978, quando a disciplina de História estava diluída na área de estudos Sociais junto com a Geografia, EMC, OSPB. A pesquisa destaca que “não foram feitas maiores discussões sobre essa elaboração, nem muito menos consultas aos professores em busca de propostas ou opiniões” (MARTINS, 2002, p. 21).

Na década de oitenta, influenciados pelo processo de redemocratização e pelas novas tendências historiográficas, em 1983 a APAH - Associação Paranaense de História e Educação - promoveu o I Encontro Paranaense de História e Educação. Um dos objetivos deste encontro era a volta da História e da Geografia como disciplinas autônomas. Um documento foi redigido enviado à Secretaria de Educação.

Neste contexto, foi destacado que a disciplina de Estudos Sociais teve um comprovado insucesso, sendo que ela não cabe em qualquer definição de ciência que “substitui duas áreas consagradas como área do conhecimento [...] a concretização de uma verdadeira formação humanística deve ter a História, e Geografia, a Sociologia e a Filosofia como instrumentos não só de análise crítica da realidade social, como também de elementos dinâmicos de transformação social (MARTINS, 2002, p.22).

Martins (2002) nos lembra que no final dos anos 70 teve início um movimento de contestação aos Estudos Sociais em várias partes do país e os professores paranaenses se uniram a associações de professores como APAH e ANPUH, fortalecendo o movimento. No início dos anos 1980, começa um processo de reformulação do currículo onde as disciplinas de História e Geografia voltaram a ser disciplinas autônomas, e o novo currículo foi publicado em 1990.

Cerri (2004) afirma que os processos democráticos geraram novas conjunturas políticas e econômicas e sociais e deste contexto currículos mais contemporâneos. Neste sentido, desde a publicação do Currículo Básico para a escola pública do Paraná em 1990, o “debate teórico e metodológico em cada uma das ciências que referenciam as disciplinas escolares avançou significadamente” (CERRI, 2004, p. 2). Neste viés, o autor destaca a opinião de Yvelise Arco-Verde (2003) de que a formação continuada de professores está relacionada à elaboração de novas diretrizes curriculares.

A partir destes estudos, Cerri (2004) aponta três motivos para a reformulação curricular no Paraná. O primeiro é a necessidade de legitimidade dos PCN, considerando que ele não é fruto de discussões coletivas, mas do trabalho de especialistas. Para o autor isto não é uma recusa ao documento, “trata-se de uma afirmação do princípio democrático e coletivo na elaboração dos currículos” (CERRI, 2004, p. 3), apontando que o documento traz contribuições importantes na área de História.

O segundo é conjuntural, uma vez que hoje temos uma nova conjuntura social, diferente de quando os PCN foram elaborados, o que nos encaminha para uma nova reflexão curricular. O sistema de ensino do Paraná é o foco do terceiro motivo, sendo que as escolas têm uma relativa autonomia, mas estão confusas nas concepções, conteúdos e métodos.

Por fim, o autor argumenta que entre a publicação do Currículo Básico em 1990 e a atualidade houve debates legais e acadêmicos em cada uma das disciplinas, o país e as áreas do conhecimento avançaram, tornando-se quase impossível não querer que o currículo sofra modificações.

2.1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo os PCN, a disciplina de História esteve presente no currículo da escola elementar desde o decreto das Escolas de Primeiras letras, de 1827, que estabelecia que:

Os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética [...] a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil. (BRASIL, 1997, p. 19)

Durante o período do império a História Civil foi articulada com a História Sagrada, as noções de Geografia e História, principalmente a nacional, eram facultativas. Reformulações feitas em 1870 visavam um programa no qual a História Profana fosse mais extensa e eliminasse a História Sagrada, objetivando separar Estado e Igreja Católica. Mas esta proposta de ensino não se concretizou devido à precariedade das escolas elementares.

Os programas de História do Brasil, seguindo o modelo da História Sagrada, traziam narrativas sobre os heróis da nação, sendo a ordem dos acontecimentos articulada pela sucessão de reis e lutas contra estrangeiros. Os métodos de ensino eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos

escritos; deste modo aprender História era saber repetir o que estava estabelecido nos livros.

Sobre este mesmo período, Bittencourt (2008) nos explica que os programas curriculares das escolas elementares, receberam “rudimentos científicos” seguindo as ideias de alguns intelectuais em cargos burocráticos, que modificaram os Planos de Estudos das províncias. Onde continha preceitos metodológicos chamados “Lições das coisas” que incluíam tópicos de Geografia e História Universal e do Brasil.

A referida autora ainda pontua que:

Nas perspectivas dos educadores desejosos de ampliar as disciplinas do ensino elementar, o ensino de História teria dois objetivos: serviria como lições de leitura com temas menos áridos, para “incitar a imaginação dos meninos”, e para fortificar o “senso moral”, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a “Instrução Religiosa” (BITTENCOURT, 2008, p. 108).

Os programas eram diferenciados de província para província, e São Paulo destacou-se pela vanguarda em seriar as escolas primárias, criando grupos escolares. Nos seus programas eram destinados os tempos para cada disciplina. Eram cinco horas diárias de aula, a disciplina de História era ensinada nas classes femininas e masculinas, duas vezes por semana, totalizando trinta minutos semanais, e nas séries seguintes este tempo era dobrado, podendo ser espalhado em três aulas (BITTENCOURT, 2008).

A autora pontua nas suas pesquisas outras informações relevantes, como o hiato entre as propostas curriculares e a sala de aula, assim as autoridades educacionais começaram a exigir dos professores uma parte obrigatória, composta de leitura, escrita, gramática, aritmética e doutrina religiosa. Outro ponto foi a distinção entre dois grupos de intelectuais sobre os planos de estudos para as escolas elementares, chamadas de escolas populares.

Uma parte dos intelectuais estava engajada em projetos de modernização, valorizando a História da pátria, a Geografia, defendendo o conhecimento da pátria e depois a inserção do homem brasileiro na História da humanidade. Já o outro grupo defendia a presença da História na educação de popular para a “moralização do povo”. Com o objetivo de promover a instrução popular, contudo a maioria dos educadores concordava que:

...a História a ser ensinada desde 1º ano escolar para os trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia para chegar ao progresso. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar de acordo com a ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, de seres predestinados, haviam criado a nação, e representantes dessas mesmas elites cuidariam de levar a nação ao seu destino (BITTENCOURT, 2008, p. 110).

O texto dos PCN que trata da caracterização da área de História deixa claro que apesar das mudanças sociais e políticas no final do séc.XIX e primeiras décadas do século XX e de sucessivas reformas, as aulas de História continuavam baseadas em recitar as “lições de cor”, com nomes, datas e personagens mais importantes.

Na perspectiva de Bittencourt (2004), a partir de 1930 os “métodos ativos”, com fundamentação psicológica, apresentavam os Estudos Sociais às crianças de forma progressiva, sendo o passado tratado de forma mais próxima ao imediato: o familiar, o local, o escolar. Somente a partir dos oito anos a criança teria condições de compreender outros tempos e outros espaços. Assim os métodos ativos, fundamentados em Herbart e em Dewey, defendiam a ideia de estimular a observação e a descrição do meio local. Neste viés, seria possível a partir dos nove anos trabalhar com as lembranças próprias do aluno, no contexto familiar e local, só depois trabalhar conteúdos sobre outros grupos sociais em outros tempos ou de outras civilizações.

Voltando aos PCN, o documento também destaca que da Segunda Guerra Mundial até o fim da década de 70 apesar da luta pelo avanço da especificidade da História, na educação elementar a tendência era substituir História e Geografia por Estudos Sociais. E complementa, “essa proposta renova o enfoque da disciplina que perdia o caráter do projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros.”(BRASIL, 1997, p. 25), o que na prática resultou no predomínio de um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho e para o mundo urbano e industrial no ensino elementar deste período.

Como abordamos no início deste capítulo, o processo de redemocratização dos anos 1980 culminou em reformas curriculares e a volta das

disciplinas de História e Geografia também nas séries iniciais. Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais no sentido de que:

Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (BRASIL, 1997 p. 30).

Felgueiras (1994) defende a persistência da disciplina de História nas séries iniciais, baseada em três motivos tradicionais para o ensino de História:

a) Iniciar a criança numa herança específica e numa visão do mundo instilando-lhe um conjunto de crenças morais; Respeito pelo passado do seu grupo; c) Usar uma imagem comum do passado para manter a identidade do grupo humano a que pertence – estão em conexão como valor intrínseco do conhecimento de nós próprios e dos outros. (FELGUEIRAS, 1994, p. 76).

Como campo de pesquisa, o ensino de história nas séries iniciais é recente e tem sido objeto de pesquisa e discussões tanto na área da Pedagogia como nos cursos de licenciaturas em História, pois ambas as partes percebem sua importância. Como explicam Fonseca e Simon (2008), o estudo da História é fundamental para perceber movimentos e a diversidade, contribuindo para compreender o mundo em que vivemos.

Segundo Oliveira (2006) outro desafio para os pesquisadores é aprofundar as discussões sobre como “alfabetizar historicamente”. Apresentaremos as discussões propostas por esta autora sobre a importância do ensino de História no terceiro capítulo.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

A pesquisa feita por Bittencourt (1993)³³ situa a política do livro didático no Brasil, ainda na época do Império, para o ensino das primeiras letras

³³ Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado

Organizado do seguinte modo: o *livro da disciplina*, organizado por idade e a complexidade dos conteúdos evoluía progressivamente; o *livro de leitura*, de literatura para infância, cuja caracterização se torna difícil por não haver nítida distinção nesta época entre livros de entretenimento e livros para a aquisição de conhecimentos.

O método usado na época seguia os princípios pedagógicos dos ingleses Bell e Lancaster. A lição era transmitida pelo mestre para alunos geralmente mais velhos, os monitores ensinavam os mais novos e atrasados. Este método foi muito conveniente para o governo, pois era muito econômico, solucionava o problema da carência de mestres. Além deste aspecto, o mestre usava grandes tábuas murais e cada aluno possuía uma pedra de ardósia, que era mais barata que o papel. Portanto não havia uso de manuais escolares.

De acordo com Bittencourt (1993), as principais críticas dos educadores, apoiados pelas autoridades eclesiásticas, pautava-se na questão da falta do livro didático, que desempenhava para eles, o papel de formação “espiritual”, já que os livros de leitura continham textos bíblicos. As críticas não tardaram, e segundo a pesquisadora tinham o ponto crucial na fluidez dogmática do método, que não estabelecia nenhum tipo de vínculo entre educando e mestre, já que os monitores tinham entre 10 e 12 anos, e a falta de um ensino moral e religioso, já o aluno apenas recitava as lições.

Contudo, não houve a preocupação com a produção de materiais para a alfabetização, continuando o uso do *catecismo*, na maioria textos traduzidos dos catecismos portugueses. Esses textos variavam de acordo com as propostas e cada época do período imperial. Durante o período republicano, houve a produção de catecismos cívicos, com claras intenções de desenvolver o patriotismo e animar princípios liberais.

Depois, o livro de leitura tomou tal relevância que existiam projetos para sua elaboração, onde eram explicadas as ideias que deveriam conter e o tipo de linguagem que deveria ser utilizada na sua escrita.

Os projetos de elaboração de livros de leitura do final do século esmeraram-se em substituir o conteúdo moral-religioso por um conteúdo moral cívico ao mesmo tempo em que reivindicavam temas de cunho nacionalista. José Veríssimo era enfático no papel a ser desempenhado pelos livros de leitura: “o livro de leitura, por sua vez, o livro de leitura que é por acaso a mola real do ensino, mantém a mesma indiferença patriótica e suas páginas são brancas para a geografia e história da Pátria” e sugeria que os livros de leitura privilegiassem os textos dos poetas e prosadores brasileiros e que, principalmente contivessem temas brasileiros, narrativas dos “grandes viajantes que percorreram nosso País, como Martius, como Agassiz, como Coutto Magalhães, como Saint-Hilaire, como Severiano da Fonseca, ou dos que fizeram a nossa História, os Rocha Pittas, os Southays, os Porto Seguros, os João Lisboas” (BITTENCOURT, 1993, p. 55).

O que pesquisas como a de Bittencourt nos mostram é que as discussões acerca dos materiais de alfabetização fortaleceram-se a partir da década de setenta, estendendo-se pelo século XX. Para Abud (1984, p.81) “O livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a história do Brasil.” Mas também tem assumido a missão de informar o professor, devido às carências na formação e nas condições de trabalho, o que reforça a importância deste recurso.

Para esta pesquisadora o livro didático sofre pressões específicas, como a questão da clientela e a linguagem adequada a ela, as diretrizes dos órgãos oficiais a serem seguidas. Assim, os livros didáticos acabam trazendo a narração dos fatos sugerida nos programas, simplificando o processo histórico a uma sequência de causas e efeitos.

Neste sentido, os manuais de 1º grau não têm contribuído para destruir os mitos e estereótipos, mas sim para reforçá-los, “a história transmitida por eles é mais do que a narrativa dos feitos da classe dominante, na medida em que ela é personificada e individualizada nas figuras maniqueístas dos governantes. Há “mocinhos” e vilões nesta História personalista” (ABUD, 1984, p. 86).

Contudo, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, com a renovação da historiografia brasileira, o desejo é que tanto os currículos como os livros didáticos levassem para o ensino fundamental e para o médio as recentes discussões historiográficas. Para Abud faltava nos livros didáticos:

[...] a incorporação das ideias transmitidas pelas novas propostas historiográficas, vistas também não como verdades imutáveis, mas como afirmações passíveis de revisão na medida em que se repensa e se reescreve constantemente a História (ABUD, 1984, p.87).

Destacamos aqui a influência de tendências historiográficas, a História das mentalidades e a história do cotidiano, cujas propostas que envolveram muito o ensino de História. Estas mudanças trouxeram a necessidade produzir novos materiais e as editoras não perderam a oportunidade.

Fonseca (2006) explica que neste momento houve um *boom* editorial na área do ensino de História, também fomentado pela criação do Programa Nacional do Livro Didático. Ainda merece destaque a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que começa a nortear os ensinos fundamental e médio, tornando-se diretrizes para a elaboração de livros didáticos e paradidáticos.

Na década de 90 do século XX, muitos países reformularam seus currículos, Bittencourt (2005, p.101) reforça que neste período, acontece uma nova configuração mundial, um novo modelo econômico, a lógica do lucro, das privatizações, da tecnologia, que força os países a aceitarem suas metas, e promoverem uma educação para competir e viver nesta nova lógica do mercado.

Diante dos estudos de Bittencourt (2002), podemos dizer que o livro continua sendo o material didático mais utilizado, sendo antes de tudo uma mercadoria e seguindo a lógica do mercado é um objeto da indústria cultural. Para a autora, o livro também é um depositário dos conteúdos escolares realizando uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar, além de um instrumento pedagógico, pois traz além de conteúdos, orientações sobre como estes conteúdos devem ser trabalhados. E por último é um veículo do sistema de valores, da ideologia e da cultura.

Mas, para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e a defasagem dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não as propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os aspectos e contradições (BITTENCOURT, 2002, p. 73).

Na década de 1980, com a movimentação para a reconstrução democrática, as discussões acerca dos problemas presentes nos livros didáticos ficam mais fortes. Nesta conjuntura, o marco na política em relação aos materiais didáticos foi a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático.

Sposito (2006) organizou um trabalho em que analisa, dez anos após, a primeira avaliação sistemática produzida no Brasil sobre os livros didáticos

destinados à escola pública de Ensino Fundamental e faz uma revisão do processo de apreciação dos livros, de 1997 e 2005. Defende que o critério avaliativo adotado pelo PNLD contribuiu substancialmente para a melhora da qualidade dos livros didáticos produzidos no Brasil.

Os textos organizados nesse trabalho apresentam os critérios utilizados na avaliação dos livros de História, como a existência de metodologia de ensino-aprendizagem consistente e coerente, adoção de metodologias próprias da disciplina de História, qualidade e consistência do manual do professor e por último aspectos editoriais. Reflete sobre as tensões geradas entre os diversos agentes envolvidos no processo de avaliação: autores e editoras de livros didáticos, pareceristas, professores, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e o próprio Estado.

Descreve o perfil da equipe de avaliadores, a dinâmica e as etapas de organização do trabalho e os critérios comuns de eliminação e classificação das obras utilizadas em todas as áreas do conhecimento, apresentando críticas pontuais ao PNLD, tais como as dificuldades de se encontrar critérios de avaliação em um país de dimensões continentais, o pouco significado que o Guia do Livro Didático possui para os professores de Ensino Fundamental, a ineficiência do processo de distribuição que impede professores de receberem os livros escolhidos, a obra referenda o processo desencadeado pelo MEC para avaliação nacional da produção didática.

Para Miranda e Luca (2004, p. 128), em artigo para a Revista Brasileira de História, merecem destaque os seguintes pontos:

A existência de pontos de estrangulamento derivados, sobretudo, da segmentação formal entre o MEC - instância de planejamento e normatização do programa - e o FNDE - braço administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras. Tais problemas, que remontam à origem do programa em sua versão atual, ainda hoje carecem de equacionamento sistemático e se apresentam como um desafio a ser enfrentado pelos gestores das políticas públicas. Pesquisas realizadas em território nacional e patrocinadas pelo próprio MEC indicaram, em momentos distintos, que há problemas incontestáveis envolvendo atrasos sistemáticos na edição e distribuição do guia para as escolas, incongruências de toda ordem no tocante à escolha feita pelos professores e envio das obras pelo FNDE, atrasos na recepção dos livros por parte das escolas, bem como fragilidades envolvendo o processo de utilização das obras enviadas, que chegam até mesmo a ser desprezadas e desconsideradas pelos professores.

Torna-se pertinente destacar, neste ponto, que existem diversas formas de uso do livro didático, onde a atuação do professor é fundamental, desde sua escolha, sua dinâmica de leitura em sala de aula, a seleção de capítulos, enfim, todo processo metodológico onde há ação direta do professor (BITTENCOURT, 2002).

Para Arnaldo Pinto Júnior⁴(2007), que analisou as mudanças e permanências nos livros de história das séries iniciais do ensino fundamental nas coleções avaliadas pelo PNDL em 2007, o Manual do professor tornou-se importante referência, pois encaminha sugestões de estudo dos conteúdos de História com outras áreas e portanto deixou de trazer apenas resolução de exercícios.

Este mesmo autor ainda pontua que as “novas” propostas pedagógicas apresentadas nestas coleções fazem parte dos avanços culminados pelo movimento por uma educação de qualidade, de estudantes, educadores, sociedade civil organizada, administradores públicos e editoras.

De acordo com a pesquisa de Pinto Júnior (2007), uma das maneiras de verificar o avanço é olhar o processo de avaliação do edital do PNDL, onde, de trinta e uma coleções, apenas uma foi excluída. Segundo o Guia, 97% dos livros incorporam renovações nas áreas de História e Pedagogia e problematizam presente-passado permitindo a construção do conhecimento histórico.

Contudo, esta pesquisa revela que mescladas às inovações pedagógicas, nas coleções para as séries iniciais do Ensino Fundamental permanecem no segundo ciclo propostas de estudos históricos característicos das décadas anteriores, conforme podemos constatar na introdução do Guia:

Percebemos que em geral, os livros destinados às primeiras e segundas séries são mais coerentes com que os autores declaram no manual do professor, estando mais de acordo com as inovações pedagógicas e históricas. Isto nem sempre se mantém para os livros de terceira e quarta séries, que trabalham mais numa linha tradicional, baseados na divisão clássica da História. Dessa forma, chamou-nos atenção, nos casos citados, o fato de que as propostas se iniciam arrojadas e criativas e, aos poucos, tornam-se tributárias de uma concepção tradicional de História (BRASIL,2006, In: PINTO JUNIOR, 2007, p. 112).

⁴ Professor do Curso de História da Universidade Metodista de Piracicaba

A visão geral desta pesquisa mostra que os livros do primeiro ciclo, apesar de uma certa manutenção de visões tradicionais, despertam a condição de sujeito histórico, trabalhando as noções de tempo e espaço de acordo com a capacidade cognitiva da idade. Neste contexto, o estudante é tratado como sujeito de sua própria aprendizagem. Mas boa parte das coleções nos dois volumes do segundo ciclo utiliza-se de linguagem que levam alunos e professores a reproduzir os conteúdos, que são organizados num caráter informativo e linear, destacando datas, fatos e personagens.

Cainelli e Oliveira (2007, p. 92) revelam que as mudanças no ensino de História e a proposta de trabalho com conceito de sujeito histórico limitou-se ao campo metodológico, pois o conteúdo não se modificou “Desse modo, o que se afirma é que, apesar das mudanças de paradigmas na ciência da História e no ensino da disciplina, o que se propõe como conteúdos para sala de aula é praticamente os mesmos.”

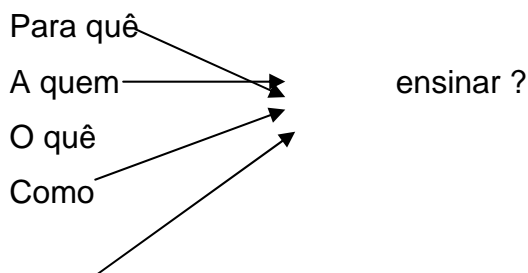
No entanto, mesmo com as novas direções para o ensino de História, pesquisas como a de Fonseca (2006) apontam que nas salas de aula não aconteceram mudanças significativas. As concepções de História continuam as mesmas. Na opinião desta pesquisadora, o regime militar construiu alicerces conceituais tão resistentes que as novas propostas ainda lutam para derrubá-los.

3 A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS INTERFACES ENTRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E PROPOSTA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA

De acordo com Grilo (1988), podemos identificar na literatura uma grande variedade de definições de currículo, cada uma delas comprometida com uma época histórica.

Contudo, frequentemente o currículo é usado para designar o programa de uma disciplina de um curso ou “descrito como abrangendo as várias atividades educativas por meio das quais o conteúdo é desenvolvido bem como os materiais e metodologias utilizadas” (GRILLO, 1988, p. 12).

Para ajudar a pensar o currículo a autora propõe quatro questões:



Considerando que cada currículo persegue um conceito básico de vida grupal e de pessoa a ser construído pela escola, a proposta da autora é responder estas questões no seguinte sentido:

Para quem? Formar o homem com elevado grau de consciência crítica para conhecer a realidade e agir a favor de mudanças. A quem? O aluno de hoje, concreto contextualizado histórico, não o aluno ideal. Aquele que é precursor de nova ordem social e precisa ser instrumentalizado. O quê? O conhecimento universal e sistematizado, para ter condições de agir sobre sua realidade. Como? Por meio de metodologias que permitam ao aluno o acesso ao saber, para isso o professor deve possuir competência técnica que lhe permita efetivar o ensino, mas partindo da realidade do educando e buscando elevar o nível de compreensão dessa realidade por parte do educando (GRILLO, 1988, p. 21).

Podemos abordar neste ponto a questão da diversidade e o currículo comum. Para Gimeno Sácrstan (2002), os sujeitos da educação são seres individualizados, ou seja, diferentes entre si. Esta diversificação segue a filosofia

que sustenta o desenvolvimento da singularidade, autonomia e liberdade individuais.

Surge então na questão da diversidade uma ambivalência. Segundo o autor, é um chamado ao respeito pela condição da realidade humana, mesmo partindo da ótica liberal, e uma pretensão das políticas de inclusão social, uma forma de resistência ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.

Portanto, a escola não lida com cidadãos abstratos, mas com seres imersos em realidades culturais. Assim, o currículo não pode ser um texto assepticamente universal sem considerar as diferenças culturais. Segundo o autor, um currículo comum é compatível com o direito a um currículo diferenciado. Comum não é um termo absoluto e tampouco ocorre na realidade. Trata-se de graus de “comunalidade” e de graus de diferenciação.

Para Sácristan (2002, p. 247) o problema principal do currículo nas sociedades complexas reside no

[...] fato de que é preciso tomar partido sobre opções, as quais podem variar conforme se admita ou não a possibilidade de uma certa cultura comum. Para decidi-la, será imperativo considerar quais de seus conteúdos servem à igualdade necessária naquela competência cultural sobre a qual não se podem fazer distinções, e decidir que outros métodos não são essenciais, nos quais se possam fazer diferenciações sem viola o princípio da igualdade básica. O problema é difícil de resolver e depende de um diálogo profundo na sociedade.

A escola, neste sentido, pode ser o espaço onde sejam atenuadas as segregações sociais, em função da etnia, religião, gênero, da classe social e de outros. O projeto de uma escola pública democrática “é tornar viável a igualdade e a vida em comum dos são distintos ou desiguais.” (SÁCRISTAN, 2002, p. 235).

Os documentos que regulamentam o ensino de História nas escolas municipais de Londrina são: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Londrina, Paraná. Contudo, acreditamos que antes de tratarmos destes documentos é necessário o suporte teórico referente às mudanças e características das propostas curriculares, considerando que o capítulo anterior focou a história da disciplina.

Para apresentar como certas ideias estão impregnadas não só no currículo oficial, mas no que chamamos de currículo oculto que são todos os

aspectos do ambiente escolar que não fazem parte do currículo oficial, e contribuem, de forma implícita para a aprendizagem “o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]” (SILVA, 1999, p.78) .Estes valores e comportamentos acabam por determinar ações na prática pedagógica.

3.1 AS PROPOSTAS CURRICULARES: ARTICULAÇÕES ENTRE O SOCIOCULTURAL O ECONÔMICO E O POLÍTICO

O termo cidadania é usado com exaustão nos planejamentos e documentos oficiais. Por isso, é necessário estarmos atentos ao seu significado. Cidadão é todo indivíduo gozando dos direitos e respeitando os deveres definidos pelas leis e pelos costumes da cidade. Neste sentido, a cidadania é “o resultado de uma efetiva integração social”, na definição de Japiassu e Marcondes (2006, p. 44).

Na perspectiva de Paulo Freire (2001, p. 129), cidadania não é apenas o fato de ser um cidadão que vota. É um conceito que “vem casado com o conceito de participação de ingerência dos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está”.

Podemos dizer que estas duas definições estão no conceito de Sácristan (2002, p. 130): “[...] muito mais que uma categoria é um modo inventado de ser sociável, uma criação histórica e cultural”, onde os indivíduos são reconhecidos dentro de uma sociedade que queremos garantir. Assim, existe um caráter normativo que precisa ser adquirido num processo educativo que “conscientize os sujeitos sobre seu significado e suas derivações”

Fonseca e Moura (*apud* ARIAS NETO, 1999, p. 121) sustentam que na elaboração das propostas curriculares, permanece com ênfase a ideia de que a escola tem o compromisso de formar para a cidadania, e de que a disciplina de História contribui para a formação dos sujeitos e o entendimento de si no mundo.

Também para Gimeno Sácristán (2002, p. 155):

A cidadania é “mais que um status que se concede aos membros de uma comunidade que os define como iguais e outorga-lhes um série de direitos. Consiste também em uma cultura a construir que a educação é convocada a tornar possível.

Partindo deste viés para iniciarmos esta reflexão sobre os documentos oficiais, tomaremos o texto de Bittencourt (2002) que trata do capitalismo e do conceito de cidadania. Na esteira deste estudo, podemos dizer que a disciplina de História tem sua permanência assegurada por inúmeras propostas curriculares produzidas por órgãos oficiais e pelo próprio Ministério da Educação. Esta mesma autora assevera que conteúdos e métodos começaram a ser reelaborados conjuntamente, e que como todo processo de reconstrução curricular as ambivalências e contradições são inevitáveis, considerando as intenções do poder instituído e a escola.

As mudanças das propostas curriculares de História e Geografia tiveram impulso nos debates surgidos no final do período militar, quando as pesquisas historiográficas estavam muito distantes da escola. Na década de 1970 inicia-se uma fase de reaproximação entre os níveis escolas e universidades, e também uma redefinição profissional dos professores para recuperar a dignidade de trabalho escolar.

Nesse contexto, os professores estavam desejosos de participar da elaboração de currículos possíveis para a realidade escolar, que contava com a entrada das classes trabalhadoras, resultante do processo migratório do campo para a cidade. Sem contar que o tradicionalismo da escola começa a sofrer as intervenções da mídia. A tecnologia faz com que o passado chegue para os jovens por meio de filmes, propagandas novelas e outros. Neste momento é que surgem as novas exigências para o ensino de História, como nos explica Bittencourt (2002, p. 14):

Nesta conjuntura surgiram novas exigências para a disciplina e, diante de tais perspectivas, uma questão que então se colocava ou ainda se coloca, para referenciar o ensino e a aprendizagem da História, é a de identificar as relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser vinculado pelas propostas curriculares. Tem se exigido dos textos oficiais contribuições no sentido de auxiliar o professor em suas respostas aos alunos sobre a permanência da História nas escolas. O momento atual tem propiciado a introdução de algumas reflexões sobre a necessidade urgente do ofício do historiador e do professor de História no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcadas por incertezas e perspectivas indefinidas.

De acordo com esta pesquisadora, as mudanças mais significativas surgem com as propostas que ordenam o conhecimento histórico em eixos temáticos. Ficando claro neste ponto a influência das ideias de Paulo Freire⁵ e o trabalho com temas geradores, muito difundidos na educação brasileira. Estas mudanças imprimiram maior flexibilização curricular e geraram mais participação dos professores para montagem e organização de conteúdos, além de ser uma alternativa de superar a noção de tempo evoluído.

A ressalva fica na questão da imprecisão em discernir eixos temáticos escolares de História temática, tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade. Estes objetivos estão ligados ao que se espera da tal disciplina para a sociedade. Em outras palavras, as disciplinas escolares “precisam responder as necessidades sociais e culturais” (BITTENCOURT, 2002, p. 17).

A disciplina de História, como mostrado no capítulo anterior, tende a carregar nos ombros o papel de formar a identidade nacional, formar para a cidadania, e atualmente enfrenta os propósitos neoliberais de que o indivíduo pertence a um sistema globalizado.

O mito ordenador do currículo passa a ser o mito da empresa e a identidade nacional começa a ser compreendida pela articulação entre o econômico, o social e o cultural, mais do que pelo político; como explica Bittencourt (2002, p. 18):

A partir da 2ª Guerra Mundial, as ciências físicas, químicas e biológicas, ao lado da matemática, ganharam um status proeminente e passaram a ser consideradas, então como a viga mestra do saber escolar por possibilitarem uma formação de cunho tecnológico, necessária à vida empresarial. A empresa gera a riqueza da nação, produz empregos (ou desemprego), distribui dinheiro, produz os objetos do sonho consumista... Os interesses da nação são superados pelos das multinacionais de forma escancarada, e não mais camuflada como anteriormente.

No Brasil, as diferenças regionais e as desigualdades sociais tornam esta articulação muito complicada. As propostas curriculares para o ensino de História objetivam a formação do cidadão crítico e a disciplina deve ter como objetivo

⁵ Trabalho de alfabetização em Círculos de Cultura, nos quais palavras geradoras são ponto de partida para as demais atividades de alfabetização. Estas palavras devem representar o modo de vida e as pessoas que estão sendo alfabetizadas.

básico “fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática”(BITTENCOURT, 2002, p. 19).

A autora destaca três ideias para explicar a questão currículo, conceito de cidadania e capitalismo. A primeira é que devemos diferenciar a História ensinada nos níveis fundamental e médio do nível superior, que visa formar historiadores e professores de História. A História ensinada na escola deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender a cidadania não como direitos concebidos, mas como resultado de lutas em suas diversas dimensões.

O segundo ponto é a utilização de termo cidadania que, atualmente encontra-se em abundância nos textos oficiais, e discursos acadêmicos. Como mostra a resposta da professora 86: “A história está em permanente construção e essa construção acontece a partir da história do cidadão.”

Torna-se assim pertinente o estudo do sentido que o termo assume nas atuais propostas curriculares, lembrando que as finalidades políticas sempre estiveram mais explícitas nos programas da disciplina em questão do que nas demais disciplinas do currículo básico:

De maneira geral, a explicação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal. Nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis, indicando os cargos eletivos dos municípios e estados da federação, e a divisão de poderes do Estado. Informam ainda sobre os deveres cívicos dos cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de prestação do serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim, as ideias do cidadão-motorista e do cidadão-pedestre e ainda da preservação do meio ambiente especialmente nas séries iniciais.(BITTENCOURT, 2002, p. 22).

A pesquisadora aponta que a cidadania social tem sido pouco abordada nas propostas. A cidadania social é uma ideia que abrange os conceitos de igualdade, justiça, diferenças, lutas e conquistas, não de uma maneira superficial, tratando sobre movimentos feministas racistas e outros. A autora se refere ao “sentido político da questão da cidadania que deve explicitar a relação entre o papel

⁶.As professoras serão representadas por número como já mencionamos na introdução para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados.

do indivíduo e o da coletividade”. Isto também infere uma nova perspectiva para a seleção dos conteúdos e os objetivos do ensino de História.

A terceira questão refere-se ao capitalismo e à construção do conceito de tempo histórico. A autora constata uma concepção de tempo histórico evolutivo e progressista, nas propostas analisadas em suas pesquisas, e afirma que se mantêm os conteúdos “tradicionais” baseados nos modos de produção e organizados por eixos temáticos.

Citando como exemplo o estudo da idade Média, constata-se que o tema que interessa é a crise do feudalismo que prepara o nascimento do capitalismo e não o estudo buscando compreender uma sociedade em seus aspectos culturais e religiosos. Podemos dizer então que isto oferece uma visão de progresso amarrada ao capitalismo, e uma concepção de tempo histórico estruturada apenas nos modos de produção das sociedades, menosprezando outros aspectos.

No bojo destas ideias sobre a elaboração das propostas curriculares, podemos dizer que:

Os desafios enfrentados na elaboração das propostas residem substancialmente em articular a produção historiográfica que introduz o social e o cultural em suas relações intrínsecas com o econômico e que redimensionam o político. Na crítica sobre as propostas que elencam acontecimentos da política institucional há por vezes, o abandono do político, em uma visão fragmentada do social. Alguns conceitos básicos como os de classe social, trabalho e alienação poderiam ser melhor explicitados para a formulação de lutas e movimentos sócias, estendendo a concepção de ação política para a esfera das organizações da sociedade civil, dos sindicatos e de lutas de resistências diversas[...] Os desafios que implicam ainda rever a aprofundar o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido, como mera transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino (BITTENCOURT, 2002, p. 25).

A proposta da pesquisadora apresenta algumas possibilidades, mesmo estando o ensino de História amarrado as estas ideias basilares que ajudam a dar corpo às propostas curriculares. Uma das possibilidades é clarear a compreensão do tempo. O tempo vivido por alunos e professores e tempo histórico, o tempo da fábrica, *versus* tempo da natureza. Podemos concluir a ideia dizendo que estas questões demandam aprofundamento teórico e que podem ser trabalhadas em cursos de formação continuada.

No *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*, realizado em Curitiba no ano de 1999, o grupo de trabalho “Currículo e Ensino de História” coordenado por Antonia Terra descreve as conclusões dos participantes.

Segundo Terra (1999, p.789), o entendimento de currículo abrange diversas problemáticas educacionais que precisam ser consideradas tanto nas suas particularidades e nas suas relações políticas. Também é necessário que o educador problematize as dimensões políticas administrativas, acerca dos seus desdobramentos e intencionalidades “considerando as diferentes instâncias em que ele interfere e não está sendo chamado a interferir”

3.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURRÍCULO NACIONAL

Como vimos no capítulo anterior o processo de abertura política possibilitou novas discussões sobre realidade educacional brasileira na década de oitenta o que permitiu que ocorressem reformulações nos sistemas de ensino das três esferas. Com a participação do Brasil na conferência Mundial da Educação para todos, na Tailândia, e a assinatura na declaração de Nova Delhi em 1990, o governo assumi compromisso de garantir a todos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) educação básica de qualidade. O governo estabelece então o Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003) onde uma das tarefas é a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais. Além de atender a LDB- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), e Constituição Brasileira de 1988.

O Ministério da Educação elabora em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Na perspectiva de Moura e Fonseca (2005, p. 591) esta elaboração se deu num “contexto político internacional de propostas de nacionalização de currículos[...] que expressa claramente essas propostas que respondem à ordem política neoliberal conservadora”, como podemos verificar no art.26 da Lei de Diretrizes e Bases n.9.394/96:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A justificativa do Governo Federal é a necessidade de possibilitar o acesso aos conhecimentos universais, necessários para construção da cidadania, intencionando a construção de uma sociedade democrática. (MOURA e FONSECA, *apud* ARIAS NETO, 2005, p. 591). A ideia do acesso aos conhecimentos universais a todos os lugares do país pode ser caracterizada como um avanço democrático.

Na apresentação do documento, a Secretaria de Ensino Fundamental esclarece que o referido documento tem o objetivo de proporcionar reflexões acerca da importância desta área do conhecimento, e que este traz “conceitos orientações para elaboração de atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do cotidiano” (BRASIL, 1997, p. 15).

Na sequência são apresentados os principais fatos da história das disciplinas escolares, aos quais não se torna necessário nos atermos neste momento. Do subtítulo: *O conhecimento histórico: características e importância social destacamos* as seguintes ideias:

O conhecimento histórico como campo de pesquisa tem sofrido mudanças no que se refere aos documentos utilizados como fonte, e na seleção dos estudos históricos. Sendo que na produção historiográfica tem dado vez aos diversos grupos e classes sociais em suas diferentes formas de participação. A aproximação da História com as demais ciências sociais em especial a Antropologia O questionamento acerca do uso exclusivo de fontes escritas, e a utilização de outras fontes documentais, aperfeiçoando métodos de leitura As transformações nas concepções de tempo, rompendo com ideia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a sociedade As mudanças na sociedade e a expansão escolar, e a influência dos meios de comunicação, e a necessidade de um trabalho interdisciplinar (BRASIL, 1997, p. 30).

O texto deste documento é dividido em duas partes para primeiro ciclo e segundo ciclo, mas podemos notar que as ideias de ambos culminam nas características citadas acima. As concepções de História, cultura e sociedade estão entrelaçadas, mas nos levam a entender que a sociedade moderna é pluralista e necessita de indivíduos participativos que saibam compreender contexto em que vivem. Ao citar a importância do trabalho com fontes diversas e da compreensão do tempo histórico não necessariamente de modo linear, transparece um conceito de História que considera questões sociais, econômicas e culturais, e não só feita pelos grandes heróis e acontecimentos sucessivos, mas por todas as pessoas nos mais

variados contextos. Resolvemos analisar o documento, seguindo sua própria estrutura, ficando assim de uma forma mais didática, destacando suas ideias principais.

3.2.1 O Trabalho com as Diferenças e Semelhanças e a História Local

De acordo com os PCN, o trabalho na disciplina de História no primeiro ciclo, o que podemos considerar séries iniciais, deve estar voltado para atividades onde o aluno compreenda semelhanças e diferenças, permanências e transformações, dentro de determinadas conjunturas como o social, o cultural, o presente e o passado, interferindo nas suas concepções de mundo para que a criança desenvolva uma observação atenta ao seu redor.

Considerando o início da alfabetização, este documento sugere o trabalho com fontes diversas como: fotos, filmes, depoimentos, objetos de uso do cotidiano e outros. Este trabalho de pesquisa, segundo o texto, provoca mudanças na maneira com que a criança compreende quem escreve a História. Torna importante:

[...] considerar a diversidade de fontes para obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado (BRASIL,1997, p. 50)

Neste sentido o documento aborda o eixo temático: História local e do cotidiano, defendendo o trabalho com diferentes histórias do local em que o aluno convive em diferentes tempos. Estudos comparativos de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organização do grupo familiar, distinguindo: semelhanças/diferenças, permanências e transformações, ampliando a capacidade de observar seu entorno, levando a compreensão das relações sociais e econômicas

No texto transparece a intenção de que o trabalho na disciplina de História deve problematizar o presente, no universo do cotidiano da criança e articulá-lo com outros tempos por meio de fontes. De forma análoga, é importante

que os alunos reconheçam a presença de e outros tempos no seu dia a dia, concluindo que “os estudos da História local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço”(BRASIL,1997, p. 52).

O documento deixa claro que ao expor as permanências e diferenças de costumes e relações sociais às mudanças e as semelhanças das vivências coletivas, não se deve julgar ou classificar, grupos sociais como “evoluídos” ou “atrasados”.

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 2007, p. 52).

3.2.2 O Trabalho com a História das Organizações Populacionais

Segundo o documento, a particularidade deste eixo para o segundo ciclo está no melhor domínio pelos alunos da linguagem escrita, possibilitando mais trocas de informações e assim possibilitando um trabalho mais específico de leitura com jornais, livros e documentos, além de alguma experiência com ordenação temporal. Sugere o trabalho de comparação de informações de diversas fontes.

O texto considera que na localidade onde as crianças moram os problemas só podem ser entendidos quando elas conhecem outras histórias de outros espaços e outros tempos, abrangendo outras línguas, outros costumes, outros modos de produção de alimentos, estabelecendo vínculos de identidade local e nacional. Neste sentido, podem ser abrangidas as lutas sociais, grupos ou classes que extrapolam o âmbito local, atividades culturais como festas e eventos.

A opção por estudos que relacionam as problemáticas locais com outras localidades explica-se pelo fato de que, no estudos históricos é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos, estabelecidas, também, além de seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que dêem conta de expor as complexidades das vivências históricas humanas (BRASIL,1997, p. 64).

Quanto aos critérios para avaliação, em síntese para o dois ciclos, o documento deixa claro que o critério principal é avaliar as conquistas do aluno no reconhecimento da sua realidade e no estabelecimento de laços de identidade histórica com outros tempos, outros sujeitos, outros contextos (BRASIL, 1997, p. 59). Mas descreve os seguintes critérios:

Para o primeiro ciclo: Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver do indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos ,na dinâmica da vida atual (BRASIL, 1997, p. 58)

Para o segundo ciclo. Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração. Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações de outras épocas e lugares (BRASIL, 1997, p. 73).

Podemos observar nestes critérios que faltam algumas ideias que aparecem no decorrer do documento, como a ideia de problematizar o presente, a partir de um conhecimento passado, e interagir no seu espaço, o que mostra uma dissonância com as orientações didáticas, que veremos a seguir. Outra questão refere-se ao fato de que é utilizado nos critérios um único verbo “reconhecer”. O que questionamos aqui é se não existem outras habilidades para serem usadas como parâmetro numa avaliação da aprendizagem.

3.2.3 As orientações didáticas

A última parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais trata das orientações didáticas, destacando que o professor deve valorizar os saberes do aluno, avaliar quais informações podem enriquecer estes saberes, propor novos questionamentos, selecionar fontes, promover visitas em locais que possibilitem

acesso as informações e propor materializações destes estudos, como: livros, murais, exposições, teatros maquetes e outros.

Resumidamente, podemos dizer que esta parte é dividida nos tópicos abaixo:

- **Problematizações:** O professor deve criar situações rotineiras nas aulas, com questionamentos sobre acontecimentos e ações de sujeitos históricos, possibilitando a interpretação a partir das relações de contradição, de seu tempo com outros lugares e outros tempos, e também “situações em que as crianças organizam suas próprias soluções e estratégias para intervir na realidade” (BRASIL, 1997, p. 78).
- **Trabalho com documentos:** O conhecimento histórico envolve escolha de abordagem, reflexão e organização de informações. E ainda “a problematização, interpretação, análise, localização espacial e ordenação temporal de uma série de documentos da vida coletiva que ficaram registrados” (BRASIL, 1997, p. 79).

Estes documentos são fontes diversas como livros, pinturas, fotografias, filmes, músicas, vestimentas, objetos. Tudo que expressa a escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte. Considerando que a intenção é que os alunos não aceitem facilmente as informações, considerando apenas significativas aquelas que estão mais evidentes, mas procurem os detalhes que não são facilmente observáveis.

- **Trabalho com leitura e interpretação de fontes bibliográficas:** O professor deve ensinar os alunos a fazer uma leitura crítica de produções de conteúdos históricos, considerando importante o aluno aprender a identificar obras de conteúdos históricos importantes, fazendo seleção de fatos, organização temporal e relações entre acontecimentos, promovendo questionamentos coletivos e individuais, em situações onde os alunos dialoguem com o texto, sendo que estes podem ser de estilos diferentes (narrativo, dissertativo, descritivo).

Além disso, cabe ao professor selecionar obras como recurso didático, referentes à mesma temática, propondo diferentes ideias e confrontando abordagens diferenciadas. “Valorizar trabalhos de leitura crítica significa optar por

aprendizagens qualitativas e não simplesmente quantitativas, que visam apenas o acesso a informações históricas de caráter cumulativo”(BRASIL, 1997, p.83).

3.2.4 O tempo no Estudo da História

Os PCN consideram complexo o conceito de tempo, podendo abarcar concepções múltiplas:

Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, nos dois primeiros ciclos, uma conceituação ou outra, mas trabalhar atividades didáticas que envolvam essas diferentes perspectivas de tempo, tratando-o como um elemento que possibilita organizar acontecimentos históricos no presente e no passado (BRASIL, 1997, p. 84).

Para tanto o texto apresenta três tópicos:

- O tempo cronológico: O uso do calendário é para que as pessoas possam compartilhar de uma mesma referência de localização dos acontecimentos, as marcações e ordenações do tempo, bem como o calendário, podem variar de uma cultura para outra. Nos primeiros ciclos, deve ser uma preocupação do professor o domínio do calendário pelas crianças, e as coisas associadas a ele, como o fato de os acontecimentos serem irreversíveis no tempo.
- O tempo de duração: Considera-se também na História o estudo do tempo como duração. Identificando as mudanças e permanência nos modos de vida das pessoas, podemos criar periodizações. Isto auxilia a identificar continuidades e discontinuidades da vida coletiva, e o estudo deste ponto de vista “permite valorizar também, diferentes dimensões de tempo, como já referido em outras partes deste documento, sobre o tempo de curta, média ou longa duração” (BRASIL, 1997, p. 85),

O documento esclarece que não há necessidade do trabalho com conceitos com as crianças, mas devem ser utilizados temas que abarquem acontecimentos em diferentes durações, como fatos políticos que se sucedem com

rapidez no tempo, e costumes que duram gerações e que demoram para sofrer transformações.

- Ritmos de tempo: A dimensão do tempo que predomina como ritmo de organização da vida coletiva. A rotina dos camponeses, por exemplo, depende da época do ano para plantar e colher eles vivem no “tempo da natureza”. Já numa fábrica onde os operários ganham por horas trabalhadas, o tempo é marcado pelas horas de um relógio. A esse ritmo podemos chamar de “tempo de fábrica”. Mais uma vez, o texto insiste que não há necessidade do trabalho com conceitos, ou “ensinar formalmente aos alunos os ritmos de tempo que predominam em uma ou em outra sociedade” (BRASIL, 1997, p. 86), mas sim o trabalho com diferentes ritmos nas atividades das pessoas e dos grupos sociais.

3.2.5 Os estudos do meio de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

Neste item o documento ressalta a importância dos estudos *in loco*. Passeios, visitas, excursões, ou mesmo a sala de aula, e a escola. O estudo do meio envolve os alunos na metodologia da pesquisa por meio de atividades anteriores a visita, levantamento de informações, observações em campo, e comparações com dados levantados e conhecimentos já organizados por outros, propiciando a elaboração de conclusões.

O estudo do meio, como recurso didático, favorece uma participação ativa do aluno na elaboração de conhecimentos, como uma atividade construtiva que depende, ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre informações [...] favorece a explicitação de que o conhecimento é uma organização específica de informações, [...] a compreensão de que os documentos e as realidades não falam por si mesmo; que para lê-los é necessário formular perguntas fazer recortes temáticos, relacioná-los a outros documentos a outras informações e outras realidades [...] a compreensão que o conhecimento organizado faz parte de uma produção de um pesquisador ou de um grupo de pesquisadores, a partir de informações e de ideias de muitos outros estudiosos, e é criado num tempo específico, a partir de perguntas escolhidas e formuladas ao longo de um processo (BRASIL, 1997, p. 91).

Concordamos com Andrioli (2002) que, em seus estudos, conclui que os PCN são ambíguos, uma vez que:

Por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado” (ANDRIOLI, 2002, p. 1)⁷.

Além disso, o autor recorda que no início do 1º mandato de Fernando Henrique Cardoso, foi reunido um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já tinham realizado suas reformas neoliberais, para iniciar esse processo no Brasil. Para o referido autor, “parte considerada progressista não funciona, já que a proposta não vem acompanhada de políticas que assegurem sua efetiva implantação, ficando na dependência das instâncias da sociedade civil e dos próprios professores” (ANDRIOLI, 2002, p.1).

Podemos destacar aqui outro ponto de vista, de acordo com os estudos de Arias Neto (1999), que analisou os PCN sob a perspectiva de reforma educacional proposta pela LDB. O autor propõe uma análise partindo da conceito de que o homem como um sujeito universal, livre racional e autônomo foi produto das grandes transformações nos séc.XVII e XIX trazendo uma nova concepção de política e estado estruturada na noção de direitos humanos. Apontando que a questão não é justificar os direitos humanos, mas efetivá-los.

Sob este foco, a educação que não visa à formação de um cidadão abstrato, mas o cidadão útil à Nação, ou seja com potencialidade produtiva. Nada mais oposto às intenções de um sujeito emancipado. Neste sentido, o autor assevera que tanto a LDB quanto os PCN propõem a formação de um cidadão útil.

De fato os documentos dos Parâmetros são redigidos com o palavratório dos direitos Humanos, da Pedagogia Moderna, etc...etc... mas repetem à exaustão princípios bem antiquados: o professor deve..os alunos devem...adquirir os seguintes comportamentos...Essa pobreza de espírito, essa miséria repetitiva, sem inspiração, sem criatividade e vulgar deve-se ao fato de que não há nada de objetivo a falar, a não ser que se deve preparar cidadão produtivos (ARIAS NETO, 1999, p. 110).

⁷.Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ – RS, Doutorando em Ciências Sociais na Universidade de Osnabrück - Alemanha.

O pesquisador ainda afirma, por meio de dados oficiais, que os PCN estabeleceram objetivos irrealistas, no que tange ao ensino de História, já que não há estrutura educacional e suficiente para torná-los exequíveis. Como por exemplo, a orientação para os professores trabalharem com vídeos, documentos, vários livros, visitas ao museu e outros, como se todas as escolas fossem providas de condições concretas para realização de tais atividades.

Para Arias Neto (1999), o texto ajuda a manter o status quo, pois apresenta temas como miséria exclusão, violência, desemprego, segurança e lutas sociais, como objetos de estudo fora da escola, como se o espaço escolar fosse o lugar para apenas estudá-los.

3.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE LONDRINA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A abertura democrática da década de oitenta, e os desejos de transformações sociais juntamente com as eleições para governos estaduais levaram muitos estados reformularem suas diretrizes educacionais. Compreendendo que a melhoria dos índices educacionais fazem parte da luta democrática.

O Estado do Paraná, apresenta em 1990 suas diretrizes curriculares, para a rede estadual de ensino e surge o interesse dos sistemas municipais em criar suas propostas curriculares. A prefeitura do município de Londrina apresenta sua proposta em 1992, comungando deste pensamento de melhoria do ensino para uma melhor estruturação de uma sociedade democrática.

A proposta Curricular para a rede Municipal de Ensino de Londrina define as diretrizes para o ensino de pré a 4ª série⁸. A publicação e distribuição da Proposta Curricular aconteceram em 1992. Tem sua organização feita de modo bem diferente dos PCN, que dividem o documento em primeiro e segundo ciclo. Esta referida proposta apresenta uma sustentação teórica e depois um capítulo com a organização dos conteúdos para cada série.

⁸. Esta proposta foi expandida para 1º ao 5º ano por cada escola na elaboração do Projeto Político Pedagógico

Na apresentação do documento, foi descrito que a proposta é culminância de um trabalho coletivo, pois a secretaria Municipal de Educação organizou grupos de trabalho compostos por representantes dos professores, supervisores e diretores das escolas municipais, por meio do Grupo de Apoio Técnico- pedagógico, onde foram discutidos os pressupostos teóricos e metodológicos, procurando relacionar teoria e prática, para a formulação da mesma.

De acordo com a apresentação da proposta, a escola deve viver a democracia levando os alunos a “compreender a realidade social, tornando-o capaz de entendê-la e modificá-la [...] Assim entendendo que o aluno será sujeito de seu próprio processo de desenvolvimento, e terá o seu ritmo de aprendizagem respeitado” (LONDRINA, 1992, p. 17).

No texto fica explícita a necessidade de um professor educador “compromissado com a educação, conhecedor do processo em que se dá o conhecimento, que analise e reflita sobre sua prática a todo o momento, pensando e repensando” (LONDRINA, 1992, p. 17).

Esta seção é finalizada dizendo que nela consta uma concepção dialética de conhecimento. A finalidade precípua é “subsidiar o professor, que dela fará um instrumento de trabalho, pronto para ser reformulado sempre que não estiver condizente com a realidade social dos envolvidos na práxis escolar” (LONDRINA, 1992, p. 17),

É pertinente neste momento explicar que o Grupo de Apoio Técnico Pedagógico é composto por professores da rede formados na ciência de referência de cada disciplina, responsáveis pela formação continuada. Este grupo, além de preparar cursos, está disponível para visitas nas escolas em grupos de estudo, e preparam material de apoio. De modo que as Propostas Político Pedagógicas das escolas sejam realimentadas e promovam melhoria no ensino. Cada unidade escolar seguindo os pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular elaboram sua PPP, de acordo com sua realidade.

Nos pressupostos teóricos, apresenta-se a concepção de História como aquela que:

[...] ainda deve se definir como ciência da mudança, da transformação (LE GOFF E NORA 1988:15) e que "... toda ciência está sempre em vias de constituição [...], considerando que o [...] "limiar epistemológico é útil na medida em que serve para distinguir entre as sucessivas adequações das construções do espírito às estruturas do real" (VILAR, 1988, p.147)" (LONDRINA, 1992, p. 476).

Considera a proposta que esta é uma concepção dialética de História, dizendo que o homem constrói e reconstrói sua história. Consta ainda o entendimento de que a temporalidade das sociedades humanas é o objeto de ciência da História, no seu ritmo de contradições, conflitos, antagonismos e lutas e que por isso ensino de História deve partir de uma visão crítica da realidade do aluno.

Na entrevista que realizamos com as professoras para nossa pesquisa, aparecem algumas concepções de História que em nosso entendimento algumas vezes se relacionam com a proposta apresentada pelo município e outras se distanciam apresentando concepções antagônicas a delineada na proposta.. Percebemos, por exemplo, na fala da **professora 1** que afirma " A história é a relação entre o homem, os fatos e o tempo." Podemos dizer que nesta definição há um certo distanciamento entre o que a professora conceitua de homem, fato e tempo. Se para a professora é a disciplina de História que estabelece esta ligação, então entende estas categorias como dimensões separadas. Isto denunciaria numa primeira observação uma visão de História Narrativa e etapista.

Podemos entender que a História, para a proposta curricular. não é concebida como narrativa etapista, segundo a qual conhecer o passado é ordenar fatos cronologicamente e narrá-los, por meio documentos onde o historiador reconstrói o passado sem emitir juízo de valor. Isto demonstraria que nem todos os professores têm conhecimento significativo acerca da proposta da rede municipal de Londrina no que tange à disciplina de História.

A definição da **professora 1** aproxima-se muito da **professora 3** que diz "É a disciplina que aborda acontecimentos ocorridos no passado das pessoas". Vejamos se a disciplina trata de "acontecimentos ocorridos no passado", temos denunciado nesta fala um conceito de História tradicional, que privilegia a memorização de datas, fatos e nomes de personagens famosos além de uma concepção de história que teria uma noção de tempo direcionada apenas para o passado.

“A história é uma viagem no tempo em que podemos regredir no tempo para entendermos o presente e construirmos o futuro.” Este é o conceito de História para a **Professora 2**. Para analisarmos esta fala buscamos respaldo em Gago (2007, p. 53), que nos explica que a concepção de “relógio do tempo” não contribui para a interpretação histórica

A escrita da história moderna retira o ferrão da temporalidade para fora do passado. Neste sentido, o tempo torna-se um agente da própria narrativa histórica. Segundo o mesmo autor (ANKESMIT, 2002), a escrita da história não é formada pelo tempo, mas forma o tempo em si. O tempo histórico não é um conceito físico ou filosófico, mas cultural, e a sua natureza depende das funções das escritas históricas com o todo da cultura em que se inscrevem. O passado histórico reconstruído é mais coerente que o passado quando aconteceu. A compreensão histórica funde o passado com o presente, e simultaneamente diferencia-os. Para a compreensão do que aconteceu é necessária a introdução dos próprios pensamentos do presente (GAGO, 2007, p. 53).

Voltando à proposta do município, “A relação com o tempo histórico se dará a partir do presente, o tempo vivido, para que seja debatido refletido e questionado, gerando questionamentos ao passado, não julgamento do mesmo (LONDRINA, 1992, p. 476)”, reforça-se a ideia da trabalho com o cotidiano do aluno, no intuito de levar o aluno a uma relação passado/ presente que supere a ideia de tempo cronológico, evolutivo e uniforme.

Segundo esse documento, desta forma o futuro será compreendido como aberto a possibilidades e tendências e não “à concatenação do “onde o depois é precedido pelo antes”, de maneira ordenada, o que daria a História um falso sentido da História factual que se pretende superar” (LONDRINA, 1992, p. 476).

Neste sentido, a busca da totalidade deve ser efetivada com o trabalho das diversidades e especificidades das sociedades. Num ambiente desafiador para professor e aluno, para aceitar e criar experiências que levam ao uso da capacidade de opção e assim construtores da História, de maneira intelectual dinâmica e crítica.

3.4 A NOÇÃO DE TEMPO

De acordo com a referida proposta “compreender o tempo é mais do que simplesmente a compreensão de uma sequência, mas sim “relacionar fatos, ordená-los na dimensão de presente, passado e futuro” (LONDRINA, 1992, p. 477). A noção de tempo é basilar para compreender não só os conteúdos da História, mas de outras áreas como a Geografia, pois:

[...] entendemos que tempo/espaco constituem um todo indissociável, sendo que o tempo nunca é visto porque contrariamente ao espaço, ele não se acha ao alcance de nossos sentidos, pois sua materialidade só é percebida nas transformações sociais, políticas econômicas. Portanto, o desenvolvimento da noção de tempo de criança exigirá um trabalho contínuo em todas as áreas, de forma gradual, respeitando-se o seu nível, mas provocando situações que permitem o avanço (LONDRINA, 1992, p. 477),

Sob este viés, o “tempo social”, que são os fatos acontecidos, normalmente no contexto familiar, deve ser relacionado com o “tempo vivido”, o tempo presente da criança, de maneira que nestes primeiros anos de escolaridade a criança supere a dificuldade de descentrar de si mesma como ponto de referência temporal, propondo atividades com seu tempo próximo: ontem, hoje, amanhã, semana, mês.

A proposta sugere o exercício constante e dinâmico com diversos tempos, ou seja, com ideias de mudança/permanência, que auxiliem na formação da noção de tempo não só cronológica, mas também histórica, pois “irá além das ordenações e chegará às coordenações dos movimentos e transformações sociais” (LONDRINA, 1992, p. 478).

O texto destaca que o trabalho acerca da noção de tempo, nas séries iniciais deve ser desenvolvido possibilitando aquisições progressivas por meio de ideias como:

Ordenação ou Sucessão- capacidade de considerar o “antes” e o “depois”, mas reforça que somente este nível não será suficiente. Duração- percepção da criança em relação a uma atividade, alcançando um nível de “descentração da ação” para diferenciar tempos longos e curtos. Deste modo a criança supera o imediato e compreende que na duração encontramos um agrupamento de sucessões. Simultaneidade- está ligada à duração e a ordenação, é o momento em que os estados ou acontecimentos coincidem ou quase coincidem no tempo. A compreensão destas ideias leva a criança a concluir que fatos distintos podem ocorrer no mesmo tempo e espaço, no mesmo tempo em diferentes espaços. Cronologia- o texto coloca que foi por meio da observação do tempo na natureza que o homem criou o seu tempo cultural, então existe uma estreita relação com o tempo físico. “Apesar do caráter arbitrário que muitas vezes a cronologia pode assumir é um instrumento importante para a criança se localizar ao nível social e temporal” Envolvendo elementos de ordenação, duração e simultaneidade (LONDRINA, 1992, p. 478).

Quanto ao tempo cronológico, o texto completa que apesar de ser considerado como pré-requisito, não há a exigência de ser trabalhado de forma linear, mas a cada momento histórico trazer demarcações relativas ao tempo, sendo um trabalho permanente e sistemático durante toda a escolaridade, e sempre a partir da vivência da criança.

Tuma (2003, p. 111) em sua pesquisa sobre o tempo na escola explica que:

O tempo como evolutivo, cumulativo, voltado para o futuro, faz parte do exercício do controle e dominação que exercemos e que exercem sobre nós nas diversas instâncias da vida cotidiana, seja no âmbito familiar, seja no profissional seja no político.

Neste sentido, a autora coloca o desafio da escola atual na luta contra o tempo disciplinado, controlado, objetivado, que discrimina, subjuga, oprime e uniformiza e caracteriza a escola como espaço de resistência, diante da

[...] capacidade de construção de sua própria organização temporal, a legitimidade do pluralismo em relações e ações participativas, onde haverá tempo para as reflexões necessárias ao reconhecimento dos múltiplos focos de dominação e resistência” (TUMA, 2003, p.128);

3.5 A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Os conteúdos são organizados por eixos temáticos, que se desdobram em temas e subtemas. O que faremos aqui é um síntese da proposta para cada um destes eixos norteadores.

3.5.1 A Criança e a Sociedade no Tempo em que Vive

Este eixo sugere o trabalho com a história de vida do aluno nos seus grupos de convivência. Iniciando pela história de vida do aluno, com o intuito de “resgatar a História como ciência da mudança, da transformação, pretendemos criar situações para que a criança se identifique como sujeito da história, o que será também introdução à reflexão do “o que é História?”(LONDRINA, 1992, p. 484).

Justificando para os leitores que durante muito tempo foi a História em seu ensino tradicional, factual, cronológica. Uma história de heróis, reis e rainhas, sem ligações com experiência social e política das crianças. Neste viés, o trabalho proposto oportuniza à criança, de acordo com o documento:

1. Perceber o processo de construção/ reconstrução da História: a ideia central é perceber a fragilidade das verdades prontas e acabadas
2. Compreenderem o que é pesquisa, através de busca constante: reconhecimento e a exploração de matérias
3. Terem contato com as fontes históricas (orais e materiais): utilizando-se de diferentes recursos, entrevistas, fotos, objetos e outros. O uso de Diversas fontes a sua análise “dão a dimensão de que tudo que se diz ou que se escreve, se produz e se fabrica, pode vir a ser um documento histórico”
4. Perceberem as diferenças/ semelhanças: entre a sua realidade e a dos outros, entendendo a diversidade de forma mais crítica
5. Identificarem as mudanças/permanências ao nível físico: como costumes e preferências
6. Interagirem no grupo familiar e escolar
7. Ampliarem a noção de tempo e espaço (LONDRINA, 1992, p. 485).

3.5.2 Organização e Participação dos Vários Grupos Sociais na Formação da Sociedade Paranaense e Londrinense em Diferentes Tempos

A proposta defende o esforço em contextualizar:

[...] as formas de ações de outras sociedades, sobre a sociedade brasileira e suas repercussões sobre a sociedade paranaense, como por exemplo, no estudo da mineração no Paraná que será relacionada à necessidade europeia de ouro (LONDRINA, 1992, p. 504).

O texto afirma que os conteúdos devem ser trabalhados para superar o aspecto informativo, fazendo relações entre o presente e passado de forma crítica. Dentre as sugestões da atividade estão a análise de fotos, com o objetivo de identificar as diferenças/ semelhanças entre vestuário e postura em diferentes tempos, a assim possibilitando um relação concreta com o passado, auxiliando a construir ideias sobre as mudanças e permanências presentes no seu cotidiano.

No que tange ao ensino de História do Paraná e de Londrina a proposta destaca:

O que desejamos como nosso objeto de estudo (Paraná –Londrina) é não perder de vista que ele é um todo, embora nem sempre o analisaremos em sua totalidade,mas buscando as contradições que permeiam as relações que os constituem e constituíram, oferecendo elementos para o levantamento de problemas vivenciados por determinados sujeitos-históricos, que procuramos conhecer em um tempo e espaço. Com isto propiciamos aos alunos oportunidades para vivência que levem á reflexão e a compreensão de relações da família, no lazer, no trabalho, na religião etc..., para a elaboração do conceito de mudança no fluir do tempo, refletindo sobre suas origens, sobre as mudanças que ocorreram, assim como as permanências (LONDRINA, 1992, p. 514).

Isto pode ser possível com a utilização de diversas linguagens na sala de aula, que levem o aluno a perceber diferentes tempos, e interpretar os acontecimentos. Consideramos ainda que estas linguagens precisam ser exploradas pelo professor.

3.6 A AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

O desejo expresso é de uma avaliação que vá além de uma legitimação institucional, ou uma verificação. Considerando o trabalho educativo um processo onde se pretende construir uma formação cidadã crítica. “Assim, o que propomos é uma avaliação qualitativa, que não se enganará com aparências quantitativas, indo à busca da essência do processo” (LONDRINA, 1992, p. 524).

O alerta feito para o período de alfabetização é de que o afastamento da disciplina de História leva à fragmentação do conhecimento, que deixará de ter significado, pois não pertence a um todo integrado.

A proposta indica algumas ideias que devem ser diagnosticadas nos alunos no que se refere à disciplina de História ao final dos quatro⁹ anos de escolaridade, mas não defende nenhum tipo específico de verificação de aprendizagem.

Para finalizar, podemos destacar as sugestões de atividades, que vão da confecção da linha do tempo da vida do aluno, trabalhos com objetos, roupas e fotos, confecção de diários, passeios, seleção de notícias de jornais e outros.

Das dez professoras pesquisadas, apenas quatro disseram conhecer toda a proposta do município para o ensino de História. Ao questionamento de possibilidade de concretização da proposta em sala de aula, todas responderam de forma afirmativa, mas quatro professoras justificaram-se. Assim obtivemos as seguintes falas:

Professora 5 “A proposta pode ser concretizada em sala de aula, pois propõe que a História seja tratada como construção dos sujeitos e seja relacionada com a história de vida dos alunos através de contato com documentos, fotos ,entrevista com a família etc.

Professora 6- “Porque está de acordo com a nossa realidade”

Professora 2- “Sim, porque o nosso principal material didático são os alunos. Nós somos a História e a partir daí...”¹⁰

⁹ .As reformulações para o ensino fundamental de nove anos ainda estão em andamento. Em cada unidade escolar,por meio da Proposta Político Pedagógica

¹⁰ A professora propositalmente terminou a frase com as reticências.

Professora 1- “Sim, pois ela traz possibilidade de trabalho com fatos reais do cotidiano das crianças.”

3.7 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS OBJETIVOS DE CADA DOCUMENTO

De acordo com o discurso do próprio documento, os PCN foram organizados como uma forma de apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Elaborados de modo a servir de referencial para o trabalho pedagógico, os pressupostos contidos nos PCN possuem como prioridade o respeito à concepção pedagógica própria de cada instituição escolar e a valorização da pluralidade cultural brasileira.

Também está presente, no texto do documento, a afirmação de que a produção do conhecimento histórico mostra-se essencial para que os alunos reconheçam que este apresenta uma explicação sobre o passado que pode ser complementada por outras pesquisas e pode ser refutada ou validada pelo trabalho de investigação do historiador.

Os objetivos gerais estão separados em ciclos, o primeiro ciclo corresponde ao 1º ano e 2º anos e o segundo ciclo englobando o 3º e 4º anos. Contudo, o documento deixa claro que ao final dos quatro anos os alunos sejam capazes de:

Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhe permitam localizar acontecimento numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; Questionar a realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; Utilizar o

saber histórico, aprendendo métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros; Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, p.41).

Podemos dizer, na esteira das ideias de Schmidt (2009), que os objetivos que o documento emitido pela esfera federal seleciona, “conhecer”, “caracterizar”, “refletir” e “utilizar fontes históricas” demarcam categorias do pensamento que sugerem ações a serem desenvolvidas em relação a certos conteúdos, mas não compreensões históricas.

Já a proposta curricular do município de Londrina defende que o aluno ao final da última série de ter diagnosticado pelo professor a compreensão das seguintes ideias:

Perceber suas próprias mudanças/permanências e as diferenças/semelhanças relacionadas ao grupo-classe, familiar e outros grupos sociais. Reconhecer os diferentes grupos sociais presentes em seu cotidiano, ampliando para outras sociedades, mesmo como referenciais mais abstratos, mas nem por isso, menos compreensíveis. Compreender a organização, as transformações, e contradições presentes nas sociedades e grupos sociais, detectando a unidade e diversidade existente. Apresentar domínio do tempo cronológico imediato identificando localizando, representando e coordenando o tempo em diversos níveis (LONDRINA, 1992, p. 537).

Podemos perceber que nesta proposta os verbos utilizados fazem referência a competências que evidenciam o aprendizado de conhecimentos históricos, diferentemente do PCN.

Para Schmidt (2009), a aprendizagem em História nos Parâmetros apresenta três entendimentos. O primeiro sinaliza que o convívio social, família, festejos regionais e nacionais, meios de comunicação dão acesso ao conhecimento histórico, e que os jovens ao seu modo participam, recriando e interpretando o tempo a e História. Devemos considerar que isto vem ao encontro da Proposta Curricular de Londrina no que tange à compreensão de diferenças e transformações de sociedades e grupos sociais, que podem se mostrar no cotidiano do aluno.

O segundo entendimento explícito nos PCN é de que as informações e questões históricas são incorporadas significativamente, ao jovem que associa, relaciona, confronta e generaliza as questões históricas de seu convívio. Por último,

o documento diferencia saber adquirido por meio informal do saber que se aprende na escola, “observa-se a apropriação de uma concepção de aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, este sim objeto da transposição didática” (SCHMIDT, 2009, p. 29)

A autora destaca ainda que a concepção de aprendizagem histórica contida no referido documento é a ênfase na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal. Rusen (2004) explica que a orientação no tempo e sobre o tempo deve organizar-se com a articulação do passado com o presente, sendo a datação apenas uma estratégia. Neste ponto, a proposta Curricular da Rede Municipal de Londrina é bem clara e coincide com o autor referido: “O tempo cronológico mesmo considerado pré requisito, não exige um trabalho de forma linear[...]A cada momento histórico noções relativas a demarcação do tempo serão utilizadas para ordenação e percepção da sequência do tempo”(LONDRINA,1992, p. 514).

Compreendemos, portanto, que há avanço em ambas as propostas no que diz respeito à utilização de novas linguagens e do estudo a partir de situações cotidianas do aluno, se comparamos com o histórico da disciplina no Brasil. Contudo, as ideias apresentadas pela proposta municipal abarcam um número maior de competências a ser trabalhadas com as crianças, e têm orientações mais precisas para os professores, o que facilita o trabalho em sala de aula.

4 A AULA DE HISTÓRIA : CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Tentaremos neste capítulo compreender os discursos dos professores e seus saberes sobre o ensino de História. Também se torna pertinente, neste ponto, buscar nos instrumentos de coleta de dados, o maior número possível de informações para conhecer os sujeitos e o campo da pesquisa. Como nos explica Tardif (2002, p. 16), é importante “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Numa terceira parte, buscar os elos entre teoria, o sistema a que o professor está submetido, e saberes experienciais destes professores.¹¹

Os debates acerca do ensino de História continuam estruturados em duas questões: a dinâmica da prática/teoria na ação do professor e a segunda como os alunos aprendem História ou podemos dizer como constroem seus conhecimentos nesta área do saber. No texto de Nadai (1993), publicado na Revista Brasileira de História intitulado *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*, a autora expõe algumas problemáticas do ensino de História:

- A aceitação de um saber escolar, que não é uma justaposição nem simplificação do saber acadêmico, mas que obedece a uma outra lógica, ligada ao poder em diferentes esferas (partido, igreja, Estado)
- A ciência Histórica passa a ser abordada por diferentes perspectivas, e o ensino de História procura responder as estas novas propostas.
- Ensinar história é também ensinar seu método, os conteúdos não podem ser tratados de forma isolada.
- A dicotomia entre ensino e pesquisa pode ser superada compreendendo que o currículo deve ser resultado da interação professor/aluno.
- Alunos e professores são sujeitos que compreendem a história enquanto movimento social e enquanto memória.

¹¹.De acordo com Tardif (2002), saberes experienciais, são saberes específicos desenvolvidos no cotidiano de seu trabalho, que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*.

- A utilização de fontes variadas, para afloras diferentes tradições históricas e surgir o diálogo, na condição de sujeitos e objetos do conhecimento histórico.

Inflamados por questões como estas, propostas por Nadai (1993), muitos professores movimentam-se e publicações valiosas começam a surgir neste campo. A primeira nesta linha recebeu o título de *Repensando História*, e foi organizada por Marcos A. da Silva. A obra apresenta textos de professores da ANPUH (Associação Nacional de Professores de História), que contaram suas experiências como maneira de responder aos desafios que se apresentavam ao ensino de História e combater a imagem do professor e do historiador como narrador de histórias. Além de relatar suas experiências em sala, e apresentar sugestões abordam questões como livro didático, pesquisa e ensino e treinamento de professores.

Ensino de História: revisão urgente”, elaborado por Cabrini *et. al* (2000), segue na linha das experiências em ensino e pesquisa. Escrito por um grupo de professores ligados à PUC-SP, que desenvolveram diversas atividades, entre elas discussões semanais, participação de eventos e uma pesquisa de campo sobre o ensino de Estudos Sociais (as disciplinas de História e Geografia ainda não haviam retornado), nas 5ª séries da rede oficial de ensino de São Paulo.

A obra torna-se o resultado das indagações de todo este processo. Na apresentação, as autoras destacam o pensamento de que pesquisa e ensino são um processo global, único ressaltando a relação entre produção e transmissão. Os artigos evidenciam a necessidade de novas formas de pensar e escrever a História, que envolvem questões de pesquisa e do ensino de História. O livro também mostra a luta travada por professores e pesquisadores pela volta das disciplinas de História e Geografia, face à popularização das novas propostas curriculares e as mudanças como a revolução tecnológica.

O saber histórico na sala de aula foi organizado por Circe Bittencourt (2002) em dois eixos temáticos: as propostas curriculares e as linguagens e ensino, compreendendo o contexto dos anos oitenta de reviso das práticas pedagógicas do ensino de História.

Na primeira parte, os textos buscam compreender as reformas curriculares nortendo-se por conceitos como cidadania, políticas públicas e formação

de professores. A segunda parte trata das linguagens e a utilização nas aulas de História de fontes como pinturas, objetos, fotografias filmes e outros, deixando claro que existem vários meios para auxiliar os alunos, na construção do conhecimento histórico. Também nesta seção os autores apresentam suas experiências e propostas de trabalho para sala de aula.

Estas obras deram uma grande contribuição e servem de referência até os dias atuais para uma série de publicações que discutem o ensino e a aprendizagem de História, apresentando resultados de pesquisas. As obras citadas são fruto do trabalho de vários pesquisadores preocupados com as questões teórico- metodológicas do ensino de História.

Podemos dizer que esta urgência na modificação do ensino de História relaciona-se com as mudanças sociais de uma maneira geral, onde inclui-se a revolução tecnológica e a midiaticização. Seguindo estes pressupostos, a didática da História foi compreendida por Schmidt e Garcia (2003) como um conjunto de conhecimentos que em relação com a situação atual, pretende formular conteúdos relevantes do passado com objetivo de transmiti-los de modo que possam ser transformados em “habilidades sociais” pelas novas gerações.

Segundo as autoras, existe a necessidade de novas formas de aprendizagem, que sejam mais integradoras dos níveis cognitivo e social, com significado para o cotidiano. Neste mesmo viés, Ciampi (2003) afirma:

As inúmeras mudanças ocorridas antes mesmo da passagem de século XX para o XXI tais como a nova ordem mundial, a revolução tecnológica, o esfacelamento de instituições, práticas e paradigmas de análise, colocaram novas exigências para a educação. As questões de vida e morte, as histórias vivias, invadiram o nosso cotidiano, e a escola nem sempre os enfrenta em seu trabalho pedagógico. Para superar estas dificuldades, precisamos pensar e agir pelo princípio de inter/transdisciplinaridade, ligado à ideia de uma interação, uma mera justaposição de conteúdos disciplinares. Ampliar os horizontes disciplinares pode nos auxiliar a reencontrar o sujeito e a traduzir um novo momento da história, frente à necessidade indispensável de interligações entre as áreas do conhecimento (CIAMPI, 2003, p. 113).

Contudo, Schmidt (2002) afirma que ocorre paralelamente ao aumento da difusão de informações, o aumento da distância “entre os que sabem e ao que não sabem articulá-las, pensá-las e refleti-las”, mas que, quando acolhidas pelo educador, podem tornar as aulas menos enfadonhas.

É neste sentido o desafio do ensino de História hoje, faz-se necessário:

[...] para que os educandos se tornem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletiva, dos diferentes percursos e trajetórias históricas [...] com capacidade de olhar a si e ao redor com olhos históricos (SCHMIDT, 2002, p. 76).

Neste ponto, podemos estabelecer um elo com a pesquisa de Gago (2007, p. 87) que afirma que “a narração histórica tem como função geral orientar a vida prática no tempo através da mobilização de memória de experiência temporal, desenvolvendo-se um conceito de continuidade, e estabilizando a identidade.”

Portanto a aprendizagem histórica é processo dinâmico e consciente, no qual se localizam fatos em dois polos, um movimento de sentido duplo no tempo com a possibilidade de análise, e ao mesmo tempo de autoconhecimento no exercício da construção e expressão da narrativa. Citando Rusen (2004) a referida autora destaca que são princípios da cognição histórica situada: experiência, orientação e interpretação. Gago (2007, p. 78) confirma esta assertiva dizendo que a consciência histórica “é um todo interconectado de todas as competências (experiência, orientação e interpretação) definidas”

Tais competências foram resumidamente interpretadas por Gago (2007, p. 78):

Competência da interpretação: o sujeito é capaz de ultrapassar a ponte entra o passado o presente e o futuro. Traduz da experiência da atualidade do passado numa compreensão do presente, e as expectativas em relação ao futuro, por meio da investigação histórica. Competência da experiência: capacidade de aprender com olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente. Competência da orientação: ser-se capaz de utilizar todo temporal e o seu conteúdo experiencial na orientação na vida, articula identidade humana e conhecimento histórico, legitima uma decisão usando razões históricas.

Para Schmidt (2009), a relação entre os jovens e o conhecimento histórico abarca a questão do fracasso escolar. A verdadeira aprendizagem da História necessita de um processo de subjetivação com intervenção dos sujeitos a ações de mudanças da realidade. Esta constatação vai ao encontro da perspectiva de Freire:

Que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser em situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”, da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolve-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, porque não existe um sem o outro (FREIRE, 1992, p.28).

Seguindo este raciocínio da transformação da realidade, Schmidt (2009), lembra que a internalização pode acontecer em duas vertentes distintas. Em função da mudança, ou em favor das ideias capitalistas. Neste sentido, o conceito de consciência histórica deve ser repensado com objetivo de uma educação para além do capital.

Sob este viés, compreende-se que o desenvolvimento do pensamento histórico não envolve apenas a compreensão do passado apresentadas por especialistas, mas que os alunos façam a experiência com métodos que selecionem fontes históricas, para interpretá-las, avaliá-las e tirar conclusões. No sentido de que para tudo isso compete:

Saber “ler” fontes históricas diversas- com suportes diversos, com mensagens diversas Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas).Saber entender- ou procurar entender- o “Nós e os Outros, em diferentes tempos, em diferentes espaços; Saber levantar novas questões,novas hipóteses a investigar- algo que constitui. Afinal, a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005, p. 105).

Outra pesquisa que destacamos aqui é a de Sandra Regina Oliveira , em sua tese de doutoramento, que recebeu o título: *Educação Histórica e sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*¹². Este trabalho investigou o processo de construção da aprendizagem da História em alunos do ensino fundamental (2ª e 3ª séries), buscando perceber

¹² Tese de doutoramento defendida em fevereiro de 2006, com a orientação da Profª Dª Ernesta Zamboni- UNICAMP

como acontece a articulação entre os saberes das suas vivências e os saberes do espaço escolar.

A pesquisadora conclui, entre outras questões, que não há conhecimento por parte dos professores do estatuto da natureza da História, e que isto dificulta o processo de investigação sobre documentos, e que a relação entre os conhecimentos prévios dos alunos com os novos saberes é tênue. Desta forma, o que está no livro didático acaba superando novas ideias e elaborações, pois não há retorno aos conhecimentos prévios para traçar paralelos.

Desta forma, os alunos quando entrevistados, reproduziram respostas do conteúdo da aula. A pesquisadora também destaca que as crianças não se sentem incluídas na história da cidade em vivem¹³, e que as investigações acerca desta constatação devem continuar.

4.1 O QUE É HISTÓRIA? E COMO SE APRENDE? DEFINIÇÕES DE PROFESSORES

O estudo sobre os saberes de professores têm crescido, na visão de Tardif (2002).¹⁴ A partir da década de oitenta surgiram muitas de pesquisas principalmente na Europa, com métodos bastante variados, porém com o mesmo foco: o de investigar a natureza destes saberes.

Monteiro (2007) considera que por um longo tempo o paradigma da racionalidade técnica foi seguido, em que o professor era considerado um transmissor de saberes que foram produzidos por outros. Mas as contribuições das investigações realizadas nos últimos anos estão conduzindo a outras percepções.

Neste viés, Monteiro (2007) estudou a relação de professores de História com os saberes que ensinam. Esta autora entende os professores como profissionais portadores de uma prática docente que necessita do domínio de saberes que são resultados de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa resultantes de um quadro de referências social e culturalmente construídas, como por exemplo o currículo oficial.

¹³ .Na terceira série as crianças estudam a história da cidade, no caso Londrina onde a pesquisa foi realizada.

¹⁴ . Maurice Tardif, pesquisador canadense, professor da Universidade de Montreal onde dirige um centro de pesquisa sobre profissão docente.

Para essa autora, os professores e alunos são “sujeitos portadores de visões de mundo e interesses diferenciados que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de interpretações” (MONTEIRO, 2007, p. 82). Por isso, persiste a necessidade de as investigações terem uma renovação teórica na perspectiva sociológica ou sócio-histórica.

Portanto, ao analisar os dados recolhidos, vamos considerar que este professor é um sujeito histórico que estabelece relações com a teoria e a prática educativa e produz saberes e interpretações sobre o que ensina. A tentativa aqui é buscar no sentido das palavras a natureza destes saberes, considerando sua formação, e as experiências no desenvolvimento de suas competências profissionais, compreendendo que a questão dos saberes pode ser mais investigada na dimensão da prática em sala de aula.

4.2 A COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para responder a nossas inquietações e sendo nossa pesquisa de campo empírica do tipo qualitativa, resolvemos fazer uma entrevista, observando professores em seu campo de trabalho: a sala de aula. Um dos instrumentos utilizados foi um questionário com catorze questões.

A intenção de submeter um dos instrumentos de coleta de dados, no caso o questionário, a um teste piloto, foi para melhor adequar este com a realidade do campo de pesquisa.

Definimos primeiramente que neste questionário era preciso constar dados dos seguintes eixos: idade, tempo de magistério, formação, grau de relevância da disciplina, metodologia utilizada, e a definição de História. Deste modo, um questionário piloto¹⁵ foi aplicado em quatro professoras.

Na análise desses questionários, percebemos que faltaram informações para as questões curriculares da disciplina de História, e da utilização do livro no que se refere à consonância com a proposta oficial da rede municipal de Londrina, e sua concretização na sala de aula. Também observamos que faltava

¹⁵ Os questionários estão em anexo.

maior detalhamento na questão que se reportava a visita ao museu histórico. Fizemos então as modificações necessárias, elaborando o questionário definitivo. O questionário foi distribuído a doze professores da escola, porém destes retornaram dez questionários. Como as respostas estavam muito sintetizadas, resolvemos fazer uma entrevista individual pedindo aos professores que retomassem algumas de suas considerações. O resultado foi acima do esperado, oralmente eles se sentiram mais tranquilos, e as respostas foram mais espontâneas o que facilitou a análise.

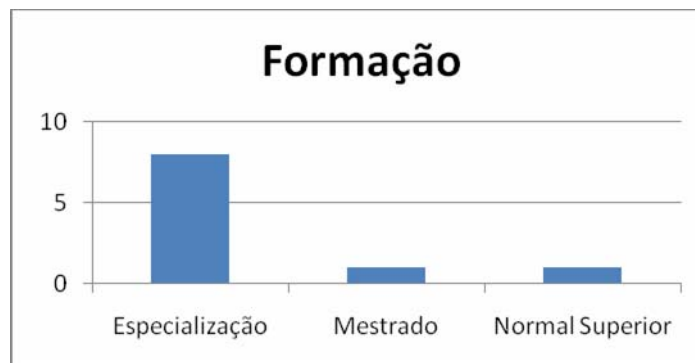
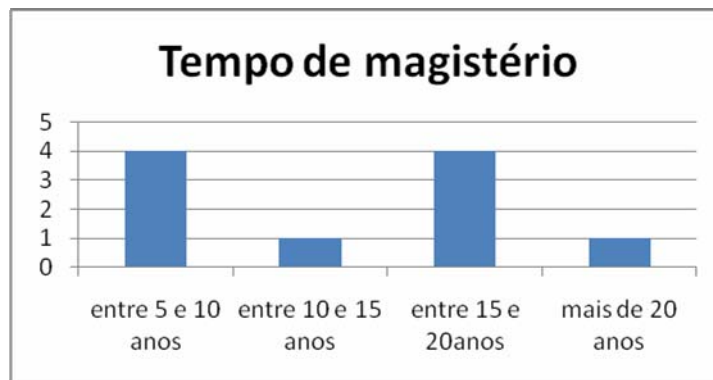
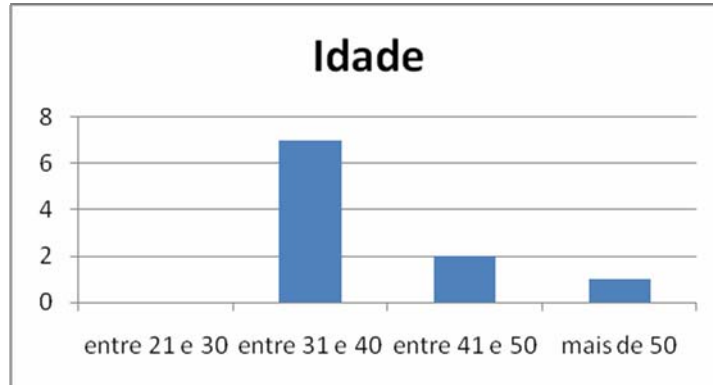
Quanto ao Diário de campo, podemos dizer que este instrumento tornou-se oportuno para esta pesquisa, pois é um instrumento no qual podemos registrar não só dados técnicos como os conteúdos da aula, a duração da atividade, e os dias da semana utilizados para a disciplina de História. mas também podemos registrar as minúcias da participação dos alunos e da metodologia dos professores.

A escola onde se efetivou a pesquisa, conforme dissemos na introdução, esta localizada na zona oeste de Londrina, é considerada uma escola de periferia, porém a situação sócio-econômica do bairro tem apresentado modificações, já que segundo a pesquisa realizada pela coordenação¹⁶ o nível socioeconômico das famílias está diversificado, há filhos de trabalhadores da construção civil, funcionários públicos, pequenos empresários, profissionais liberais e outros.

Estão matriculados nesta escola aproximadamente 370 alunos nos dois períodos. A escola realiza um trabalho com a disciplina de História, aproveitando o projeto chamado “Conhecer Londrina” com as terceiras séries do Ensino Fundamental, promovido pela Secretaria de Educação, que abordaremos mais adiante.

Todos os professores entrevistados são mulheres, têm formação em nível superior, sendo 1(uma) com mestrado e 1 (uma) com Curso Normal Superior. A idade varia entre 31 e 60 anos, nenhuma leciona há menos de 5 anos, como podemos visualizar nos gráficos :

¹⁶ Esta pesquisa realizada pela coordenação consta na Proposta Político Pedagógica da escola



Quanto à sua formação para o magistério, três professoras não cursaram disciplina para o ensino de História nas séries iniciais. As demais registraram que na disciplina cursada houve trabalhos sobre Metodologia de História, passando por conteúdos como, história pessoal do aluno, do bairro, da família, da cidade, elaboração da linha do tempo com a criança. Outro dado interessante é que das dez professoras apenas uma participa do curso de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação. Sete afirmaram ler textos sobre História fora do livro didático.

A disciplina de História, principalmente nas séries iniciais, não é vista como essencial. Devido à necessidade da alfabetização, e a falta de preparo dos

pedagogos, que na grande maioria são professores nestas séries, a disciplina fica erroneamente menosprezada. Oliveira (2003) investigou o lugar da disciplina da História nas séries iniciais e destacou três particularidades:

- Ainda há poucos historiadores que se interessam pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças, pois as pesquisas transitam em três áreas distintas: História, Pedagogia e Psicologia, trazendo alguns desconfortos,
- A segunda particularidade está na questão de formação de professores: os historiadores e pedagogos têm lacunas na sua formação quanto ao ensino de História nas séries iniciais;
- A terceira refere-se à não-transposição para os livros didáticos das recentes discussões da historiografia.

Neste sentido, Oliveira (2003) expõe que aqueles que se interessam pelo ensino de História nas séries iniciais, quando são historiadores são questionados pelos pedagogos, pois em sua formação não foram habilitados para o magistério das séries iniciais, por sua vez, os pedagogos são questionados, pois no curso de pedagogia não se abordam questões historiográficas consideradas essenciais para os historiadores.

Diante destas considerações, as professoras foram questionadas sobre a relevância da disciplina nas séries iniciais, em uma questão que solicitava uma numeração de 1 a 8 das disciplinas do currículo, conforme sua atribuição. Neste item, 7 professoras colocaram Português e Matemática nas duas primeiras colocações, sendo que a disciplina de história ficou entre o quarto e quinto lugar, numa disputa com Ciências Naturais. Uma atribuiu a primeira colocação à disciplina de Artes e a segunda à de História, e duas não atribuíram colocações de 1 a 8 fazendo os seguintes comentários:

Professora 5 “ Para mim todas são igualmente importantes”

Professora 8 “Acredito que todas as disciplinas são igualmente importantes pois tratam de diferentes áreas do conhecimento e necessárias para a formação integral do aluno”

A **professora 3**, ao ser questionada sobre a concretização da proposta em sala de aula, acaba deixando claro o que acontece no dia a dia: *“Pode sim, as sugestões de atividades podem ser feitas,mas totalmente é difícil,a gente acaba não fazendo muito as atividades de História,por que achamos que Português*

e Matemática mais importantes, e são né...se não o tiver leitura não aprende História.Então o tempo vai passando rápido o bimestre voa, e agente acaba ficando mais nestas matérias.”

Entrevistadora: Você acredita que isto acontece só com você?

“Imagina (risos),todas acabam ficando mais no Português, como que vai ficar quatro anos aqui e ir para a 5ª série sem ler bem e fazer contas.Eu vejo isso há anos.”

Deste modo, constatamos as assertivas feitas por Oliveira(2003), o trio “ler,escrever e fazer contas” continua forte nas nossas escolas.

4.3 AS NOVAS LINGUAGENS E A AULA DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

De acordo com Abud (2005) o saber acadêmico é referência para o saber histórico escolar. Neste sentido, as mudanças de paradigmas no conhecimento histórico acadêmico abrem espaço para as mudanças na construção do conhecimento histórico escolar.

A autora observa que numa aula de História acontece a relação entre estes saberes e elementos da vida cotidiana como: letreiros, textos, músicas, conversas e outros. Portanto, este arsenal de informações pode se tornar recursos didáticos para ajudar o aluno na construção de seu conhecimento “as fontes se transformam recursos didáticos,na medida em que são chamadas para responder perguntas e questionamentos adequados aos objetivos da história ensinada (ABUD, 2005, p.310).

As linguagens alternativas movimentam conceitos e acionam símbolos culturais e sociais que mostram certa imagem de mundo, que afetam comportamentos como moda, vocabulário, que desencadeiam atividades psíquicas intensas de seleções e resultam em representações criadas e novas formas de linguagem, que para a referida autora são pouco utilizadas na formação.

Abud (2005, p. 311) destaca a necessidade de diferenciar a formação da informação, sendo que:

Informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações, que apontam para um resultado[...]A formação em um processo de produção no qual se destacam dois aspectos: o primeiro é o das operações mediante as quais o conhecimento é gerado e o segundo são os condicionantes que facilitam a geração desse conhecimento. Dessa maneira, a utilização das linguagens auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno, construção esta que passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais.

Cabrini (2000, p. 31) propõe uma reflexão sobre o ensino de História pautada em duas ideias: “da forma que você encara o processo de ensino aprendizagem e da sua concepção de História.” Segundo a autora, a primeira questão passa pela relação entre o saber e o poder, onde 1º e 2º graus tentam reproduzir o ensino de 3º grau. Uma relação entre os que sabem, e escrevem os livros, e neste grupo podemos incluir o professor, e os que não sabem (os alunos) que devem consumi-lo passivamente. Os livros com conteúdos cristalizados, bem longe da realidade dos alunos, e que ainda despreza as experiências históricas vividas por ele. A segunda questão sugerida para reflexão trata da concepção de história. Segundo ela, a concepção de História que está por trás do ensino, e refletida nos conteúdos é “europocêntrica, linear, evolutiva, progressiva/etapista e mesmo finalista”.

Na esteira dos estudos de Oliveira (2003) as mudanças historiográficas que ocorreram durante o século XX não têm sido abordadas nos cursos de Pedagogia e o estudo destas mudanças é relevante. Quanto às recentes discussões da historiografia, podemos dizer que com o advento da Nova História¹⁷, que abre o campo da história para as atividades humanas pouco investigadas, as pesquisas são efetivadas pelo viés da cultura. E os instrumentos de busca pelas evidências históricas são variados; obras de arte, filmes, depoimentos e outros, o ensino de história também deveria ser afetado, levando para sala de aula novas perspectivas metodológicas.

Outro aspecto que abordamos no questionário foi a utilização de novas linguagens para as aulas de História. Constatamos que as respostas tiveram

¹⁷. Também chamada de Escola dos Annales, um movimento que pretendendo ir além da visão positivista, vêem a história como crônica dos acontecimentos, com o objetivo de ampliar e renovar o quadro das pesquisas históricas. (Japiassú e Marcondes, 2005)

resultados muito próximos, variando a diferença de um ou dois pontos entre as opções, como podemos observar no gráfico abaixo:



No viés desta categoria, todos os professores entrevistados já fizeram visita à exposição permanente do museu Histórico de Londrina, que se refere à História da cidade. As professoras afirmaram que esta visita ajuda a entender a História de Londrina:

Professora 1 “Sim, pois vêem a história em objetos concretos”

Professora 2 “Com certeza, porque ao vermos a coragem e a força dos pioneiros entendemos a grandeza da cidade de Londrina”

Professora 5 “ Sim, o museu é um espaço muito interessante e organizado, para quem deseja conhecer um pouco a nossa história”.

Professora 6 “Sim, muito, porque as crianças passam do abstrato para o real”

Professora 9 “Sim, elas(crianças) comprovam o que aconteceu, como se descobrissem “as provas”.

Sobre o papel educativo do museu Pinto (*apud* SCHMIDT E BARCA, 2009, p. 277), nos esclarece que hoje os objetos e as exposições estão de uma forma mais clara e ativa, utilizando todos os sentidos, “permitindo o uso dos objetos como fontes históricas e a sua interpretação como evidências do passado”. Esta

autora complementa, que “na relação que o Museu estabelece com o seus públicos, a escola tem um papel relevante”

Neste sentido, as entrevistadas também foram questionadas sobre o que consideraram mais significativo na visita ao museu, no ponto de vista pedagógico:

Professora 5 “Foi enriquecedor poder ver os objetos históricos e relacioná-los com o estudo feito em sala de aula.”

Professora 9 “Na visita tem o ver o sentir, o estar, o que facilita a aproximação do imaginário (ouviu dizer) com o real (o que viu).”

Professora 8 “A história está em permanente construção e essa construção acontece a partir da história de cada cidadão. No museu os alunos podem ver objetos que fizeram parte da História que os pioneiros construíram ou melhor começaram a construir.”

Professora 6 “No ponto de vista pedagógico, o ensino de História se completa com a visita ao museu”

Professora 7 “Relacionar o passado e presente. Identificar a evolução científico-tecnológica”

Pedimos às professoras para citarem as atividades que realizaram após o passeio. A atividade mais citada foi o preenchimento da caderneta de campo e a leitura desta, seguida de produções de texto, desenhos, conversas sobre a aula-passeio. Pinto (2009), citando Nakou (2001), reforça o potencial do museu na aprendizagem, pois o pensamento histórico dos alunos é estimulado pelas evidências materiais e destaca a importância das atividades que envolvam os objetos do museu e estimulem a interpretação histórica:

Na verdade, não basta possibilitar às crianças o trabalho com objetos concretos; é importante levá-las a compreender que eles dizem algo sobre o passado e a procurar formas de decodificar o seu significado. Esta situação é muito interessante para a educação, pois as crianças parecem evocar suas experiências prévias, mas procuram ir além delas, dado que o ambiente do museu apela à imaginação, aplicando esse conhecimento de forma criativa (PINTO, 2009, p. 284).

A autora destaca a utilização da História e do patrimônio locais como recursos educativos que possibilitam metodologias ativas e concretização de saberes, motivando os alunos e superando dificuldades que se revelam em relação

a conteúdos estranhos, que estão distantes da criança no tempo. Permite o desenvolvimento do pensamento histórico, pelas experiências com procedimentos que selecionam e interpretam fontes históricas, bem como o desenvolvimento de competências essenciais para exercer uma cidadania, com capacidade de análise, de crítica e de argumentação, indispensáveis para sociedade de hoje.

4.4 ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS: O DIÁRIO DE CAMPO

A observação em sala de aula foi fundamental para a realização desta pesquisa. Por meio dela, constatamos como a aula de História nas séries iniciais acontece no cotidiano da escola. Neste sentido podemos perceber um fragmento da transposição didática.

No início da década de 1980, começam a surgir no campo educacional, no que se refere às questões epistemológicas, conceitos como o de “transposição didática” (PERRENOUD, 1993; CHEVALLARD, 1985) “imperialismo didático” (FORQUIN, 1993), “mediação didática” (LOPES, 1994, 1997b) ou ainda o de “recomposição didática” (TUTIAUX-GUILLON *et al.*, 1993). Todos têm em comum este enfoque da epistemologia escolar, o processo complexo de passagem do saber acadêmico para o saber escolar.

Monteiro (2003), que estudou este conceito segundo Chevallard, explica que transposição didática para o autor é a passagem do saber acadêmico para o saber ensinado, a qual não é realizada somente pelos professores, mas também por outras instâncias, como técnicos e representantes que definem a partir do saber acadêmico, e com um trabalho de seleção o que será ensinado.

Na esteira dos estudos de Monteiro (2003), compreendemos que as atividades sociais e culturais penetram no interior das disciplinas escolares, ou seja, no saber acadêmico, e, portanto, constituem o “saber ensinar”. A autora sugere o termo proposto por Lopes (1999) de *mediação didática*, justificando que a palavra mediação tem um sentido dialético.

Neste mesmo sentido, Bittencourt (2005) nos aponta a concepção de que as disciplinas escolares decorrem das ciências eruditas de referência, e que

a escola deve “transpô-lo”, colocando o professor como intermediário deste processo, que por sua vez deve realizá-lo com uma boa didática.

Quanto ao ensino de História e a questão da transposição didática, buscamos respaldo nos estudos de Schmidt (2009, p.29) que elucida:

O ensinar é objeto da transposição didática não o aprender, “na perspectiva da cognição situada na ciência da referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História.

Para iniciarmos, tomaremos as anotações do Diário de Campo, na aula do dia 02/06/2008:

Aula 02/06/2008

Turma B

Conteúdo: Chegada dos pioneiros

Tempo: aproximadamente 50 mim.

A professora pede aos alunos que façam uma leitura silenciosa. Quando percebe que todos haviam terminado, pede para começarem uma leitura coletiva.

Terminada a leitura coletiva, a professora explica com suas palavras questões como; o que foi a Companhia de Terras Norte do Paraná, o que é um pioneiro. Uma criança pergunta o que é um povoado, a professora responde dizendo que é um grupo de pessoas, de famílias, de casas perto umas das outras, não em número suficiente para ser uma cidade.

A professora comenta o cartaz de propaganda da Companhia de Terras Norte do Paraná, todos lêem juntos. Um aluno pergunta o que é “saúvas”. A professora explica que são formigas que estragam as plantações. Pede para observarem as fotos da página 80. A professora então pede aos alunos que escrevam um pequeno texto contando sobre a leitura: A Companhia de Terras, o que eles acharam mais interessante sobre os pioneiros.

Como as propagandas da Companhia de Terras Norte do Paraná nas décadas de 1920 e 1930 eram divulgadas em muitos países, no norte do Paraná chegavam migrantes e imigrantes.

**Companhia de Terras
Norte do Paraná**

S. PAULO – Rua São Bento, 329 – 8º andar – LONDRINA – Estado do Paraná
Endereço telegráfico: CIANORTE - Cx. Postal, 2771 - TELEFONES: Vendas, 3-4581 - Gerência, 2-2435
Escritórios em ARAPONGAS e MANDAGUARI - Encarregado em Curitiba: MANOEL DE ASSIS

TERRAS DE ALTA QUALIDADE

Vendas a prestações em pequenos e grandes lotes

Inscrição N. 17 no Registro de Imóveis da Comarca de Londrina, na forma do Decreto-Lei 2074 de 11 de Setembro de 1928

Vantagem produção de café, cereais, fumo, algodão, cana-de-açúcar, mandioca, trigo, etc.

No assombroso e rápido progresso da região se encontra a afirmação da fertilidade da terra.

Estrada de ferro – Ótimas estradas de rodagem – Esplêndido serviço rodoviário

Lotes demarcados e fornecimento das respectivas plantas aos compradores

NÃO HÁ SAÚVAS

As propagandas da Companhia de Terras Norte do Paraná não eram divulgadas só no Brasil. Além de migrantes, como o Sr. Miguel, vinham também muitas pessoas de lugares distantes, como a Alemanha, a Itália, Portugal e Japão. Esses eram os imigrantes, que chegavam com a esperança de realizar seus sonhos: uma terra para plantar e colher, sol, água, alimento, moradia, amizade, paz e amor.

Para os imigrantes esses sonhos cresciam com propagandas sobre o Brasil e apareciam em cânticos e/ou poemas como este:

*Joca, Joca, vem comigo.
Vamos para o Brasil.
País gigantesco, em que as batatas
São do tamanho de uma cabeça.
Todos os dias mataremos um leitão
E o regaremos com o melhor dos vinhos;
Para as patas, o fígado e a cabeça
As panelas são pequenas.
Portanto, Joca, não perca tempo,
Que o navio na Holanda não espera.*



Carlos Fouquet, *O imigrante alemão*. Instituto Hans Staden, São Paulo, 1974.

A professora não explorou as fotos, no sentido de perceberem alguma semelhança ou diferença entre as casas, as plantações e até mesmo o tipo de propaganda feito atualmente. Percebemos que a professora trabalhou com conteúdos históricos relacionados a história do Paraná e de Londrina centrados no enfoque meramente técnico

Chegou o horário da Educação Física e a maioria não havia terminado. O texto ficou como tarefa.

Percebemos que uma das atividades mais solicitadas é a produção de textos. Os alunos que estão mais avançados na alfabetização escrevem textos de duas a três laudas (no caderno brochura pequeno), mas um grande número de alunos escreve textos curtos, com informações do texto do livro didático.

Turma A

Conteúdo: O primeiro prefeito de Londrina

Esta aula teve a duração de aproximadamente trinta minutos. A professora inicia fazendo uma eleição na sala para eleger um representante de turma. Após a votação, a professora fala um pouco sobre a primeira eleição em Londrina, e a diferença entre prefeito eleito e prefeito nomeado. Pede a leitura da página 62 do livro didático¹⁸

A atividade registro foi um questionário com as perguntas:

- Quem foi o primeiro prefeito eleito de Londrina?
- Quando ele foi eleito? Escreva dia e ano?
- Quem é o atual prefeito de Londrina?

OS PREFEITOS DE LONDRINA

O primeiro prefeito de nosso município — Joaquim Vicente de Castro — foi nomeado, isto é, não foi escolhido pelo voto da população. A primeira vez que as pessoas de Londrina votaram foi em 1935, quando elegeram como prefeito **Willie da Fonseca Brabazon Davids**.

Londrina já teve vários prefeitos.



Posse do primeiro prefeito eleito, ao lado da Câmara Municipal.

Você sabe qual é o atual?

(Descubra e escreva em seu CADERNO o nome do atual prefeito.)



¹⁸ Esta turma utiliza o mesmo livro das demais, porém uma edição mais antiga, a de 1997.

A professora tenta aproximar o conteúdo da realidade do aluno, com a atividade da eleição, mas sintetiza demais sua explicação sobre prefeito eleito e nomeado, tão rapidamente que não houve tempo para nenhuma questão por parte dos alunos. A atividade registro foi igualmente sintética, sem exploração oral pela professora nem pelos alunos. Podemos deduzir que não houve tempo hábil para elaborações mais complexas.

Na perspectiva de Felgueiras (1994), as atividades de identificação ou distinção de elementos de um todo são elementares e não garantem, atingir a compreensão histórica. Afirma ainda que a explicação em História exige geralmente relações múltiplas, complexas, de síntese descritiva:

Quando os alunos identificam elementos, os relacionam ou indicam razões para o seu acontecer, realizam tarefas elementares, em História que deverão apenas ocupar o início de um estudo. O que realmente se torna fundamental no ensino da História é ajudar os alunos a ir além da interpretação dos textos, do reconhecimento da relações. É o estabelecimento de analogias, de conjunto, de fatores, da captação global dos desenvolvimentos de ações e estruturas (FELGUEIRAS, 1994, p. 83).

Aula 15/09/2008

Turma B

Conteúdo: Conhecendo o café

Esta aula, com aproximadamente uma hora, foi dedicada a uma pesquisa sobre o café. Esta pesquisa estava valendo pontos para a nota do bimestre. A pesquisa foi um trabalho individual onde o aluno lê o texto e busca as respostas das questões. A professora dá algumas dicas como “leia o início da página tal..” e pede que os alunos leiam com atenção. A pesquisa é constituída de 10 questões de completar. Após completarem as sentenças, os alunos devem encontrar as respostas num caça-palavras .

CONHECENDO O CAFÉ

O que é café?

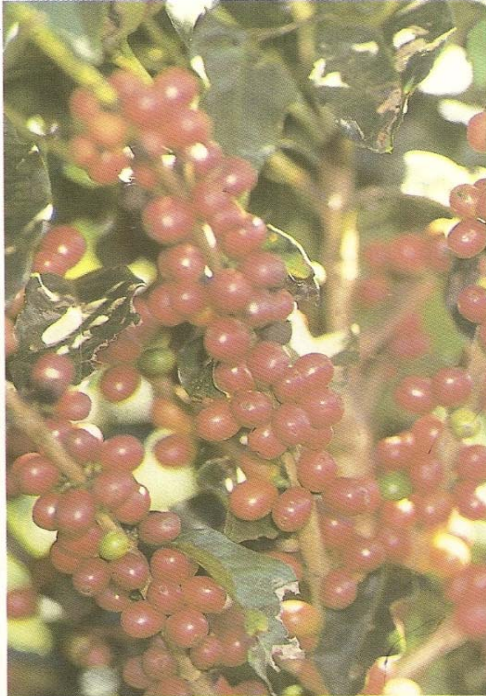
Café é o nome do fruto ou semente do cafeeiro.

A palavra café também é nome da bebida feita com a semente torrada e moída.

As sementes são cuidadas em viveiros e levam de 6 meses a um ano para chegarem a **mudas** de 20 centímetros e serem plantadas em covas, na época de chuvas, sendo que em Londrina a melhor época é entre outubro e abril.



J. Pedro/Photopress



Um pé de café pode atingir até 4 metros de altura e, a partir de seu terceiro ano de vida, começa a florescer e frutificar, chegando à sua melhor produção aos 7 ou 8 anos, o que dura até os 20 anos e em alguns casos até os 40 anos. O fruto do café é duro e verde. Quando maduro, torna-se vermelho ou amarelo e, ao secar, escurece.

A terra roxa é uma das melhores para o desenvolvimento do café, pois é uma terra vermelho-escura, de origem vulcânica, que facilita a penetração e circulação de água, além de reter mais o calor e ser muito fértil.

Como chegou ao Brasil?

O sargento-mor Francisco de Mello Palheta, que nasceu e morava no estado do Pará, foi o brasileiro que em 1727 viajou para Caiena, capital da Guiana Francesa, onde ficou conhecendo o café e achou a bebida deliciosa.

Na ocasião, Palheta ganhou de presente algumas sementes e cinco mudas de café, que foram plantadas em Belém (capital do Pará), em seguida no Maranhão, em outros estados vizinhos, na Bahia e, mais tarde, espalhou-se pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso do Sul, etc.



No Paraná, as primeiras plantações de café apareceram por volta de 1860, trazidas por lavradores de Minas Gerais e, em seguida, por paulistas.

A partir de 1904, o desenvolvimento da cultura do café foi muito grande. Em 1960, o Paraná era o responsável pela metade da produção de café do Brasil.

A região Norte do Paraná foi responsável pelo grande desenvolvimento da cultura do café em nosso estado.

Como é a colheita?

Entre abril e maio dá-se o amadurecimento dos frutos e inicia-se a colheita, que pode ser feita de várias maneiras, após a **coroação** ou **arruação**, que é a limpeza do lugar onde cairá o café.



A colheita do café.

- a) **Derrixa no chão** — o café é derrubado no chão, rastelado, levantado, abanado e posto a secar em terreiros.

A **rastelação** ou **varrição** é o levantamento do café caído no chão por rastelo ou vassoura. Em seguida, o café é abanado em peneiras próprias para a retirada dos torrões, pedras, folhas, etc.

O café colhido deve ser levado ao **terreiro** no mesmo dia da colheita, após ser lavado, para início da secagem.

- b) **Derrixa no pano** — o café é derrubado em panos ou plásticos colocados no chão, a fim de evitar o contato do mesmo com a terra.
- c) **Colheita a dedo** — são colhidos apenas os frutos maduros. Nesse tipo de colheita a qualidade do café é melhor.
- d) **Colheita mecânica** — é feita com máquinas próprias e geralmente em locais em que há dificuldade de mão-de-obra e o relevo é plano.

Como se prepara o café após a colheita?

No mesmo dia da colheita, o café é conduzido à **secagem**, sendo previamente lavado, para separação de torrões, pedras, terra aderente aos frutos e dos cafés-bóias (secos).

Os **lavadores** são tanques de alvenaria, que possuem uma bica de madeira ou metal e um fundo falso, onde cairão o café verde e o maduro, sendo separados do café-bóia (seco) que não afunda.

Em seguida, o café é levado para o **terreiro**, que é um lugar plano e ensolarado, que pode ser de terra batida, atijolado, ladrilhado, cimentado ou asfaltado.

O piso de tijolos parece ser o melhor por reter mais calor e ser uma construção mais barata. O tamanho é variável.

O terreiro deve possuir ralos para escoamento da água e ser protegido por muretas de, mais ou menos, 20 centímetros de altura.

O café deve ser esparramado em camadas finas e rodado. À medida que for secando, a camada poderá ser engrossada. À tarde, ele estará quente e deverá ser amontoado e coberto com plástico, pano ou lona. O café não deve tomar chuva.

O período de secagem é de 10 a 20 dias.

A secagem natural é o sistema ideal, pois é mais lento, e o café seca por igual.

Existem secadores mecânicos que jogam ar quente sobre o café.

Terminada a secagem no terreiro ou em secadores, o café é armazenado em **tulhas**, construídas próximas aos terreiros, sempre que possível abaixo deles e em locais ensolarados.

O café deve ser guardado na tulha em coco.

E o beneficiamento do café?

O café passará pelo beneficiamento somente na época de venda, quando acontecem a retirada da casca do café em coco e a separação das impurezas.

O **beneficiamento** tem as seguintes etapas:

- a) **Limpeza na bica de jogo** — conjunto de peneiras oscilantes. Recebe o café em coco das tulhas, separando as sujeiras maiores e menores que o fruto seco do café.
- b) **Catador de pedras** — recebe o café na bica de jogo e separa as impurezas pesadas, completando a limpeza da bica de jogo.
- c) **Descascador** — recebe o café em coco do catador de pedras, separando-o da casca.
- d) **Sururuca** — peneira redonda que faz um movimento circular com a finalidade de separar o café descascado do não-descascado.

Em seguida, o café é encaminhado às indústrias de torrefação e moagem, para produção do pó comum ou do café solúvel.



Escola Municipal Leonor Maestri de Held.

Aluno (a): _____ 3ª Série _____

3º Bimestre – valor: _____ pontos

Resolva cada questão e encontre as respostas no caça – palavras:

O CAFÉ

- 1) Nome do fruto ou semente do cafeeiro. (_____)
- 2) As sementes levam até um ano para chegarem a mudas de 20 centímetros e serem plantadas em : (_____)
- 3) Terra muito fértil, ideal para o desenvolvimento do café: (_____)
- 4) Nome do sargento brasileiro, que trouxe de outro país, sementes e mudas de café em 1727. (_____)
- 5) País onde Francisco de Mello Palheta conheceu o café e achou a bebida deliciosa. (_____)
- 6) Estado do Brasil, responsável pela metade da produção de café no país, em 1960. (_____)
- 7) ~~Impureza~~ Lugar onde cairá o café (a _____ ou _____)
- 8) Após ser lavado, o café é conduzido à secagem, num lugar plano e ensolarado, chamado: (_____)
- 9) Terminado o período de secagem (10 a 20 dias) o café é armazenado em: (_____)
- 10) Processo de retirada da casca do café em coco e separação das impurezas: (_____)

Em seguida, o café é encaminhado às indústrias de torrefação e moagem, para produção do pó comum ou do café solúvel.

F	R	A	N	C	I	S	C	O	D	E	M	E	L	L	O	P	A	L	H	E	T	A	T	K
X	I	Y	T	E	R	R	A	R	O	X	A	G	M	T	K	C	O	V	A	S	P	Y	F	W
V	A	E	T	Z	U	R	U	A	N	O	P	L	Y	E	J	J	D	C	A	F	E	V	I	T
P	C	S	A	D	R	Y	K	P	N	T	P	R	K	L	V	Y	U	E	G	J	S	L	K	F
A	Z	E	Y	E	T	E	R	R	E	I	R	O	S	G	D	X	J	R	F	T	H	G	K	C
R	D	H	H	K	Y	H	E	R	E	T	E	O	U	N	C	A	A	K	H	U	I	J	O	T
A	G	O	J	V	D	E	D	O	R	I	M	E	C	A	N	I	C	A	R	L	J	R	L	O
N	H	T	R	N	A	J	S	S	S	O	H	U	O	X	Z	T	H	F	K	H	E	G	D	K
A	O	I	O	E	Q	Y	U	H	J	Y	K	A	E	Z	R	J	O	K	L	A	S	C	C	B
U	L	B	E	N	E	F	I	C	I	A	M	E	N	T	O	L	T	L	U	S	C	B	V	M
O	Y	E	P	S	T	U	I	K	I	P	L	V	J	Y	H	T	J	F	F	W	H	C	Y	L
G	U	I	A	N	A	F	R	A	N	C	E	S	A	T	H	J	L	I	E	A	O	U	I	T

Não constatamos, no decorrer da aula, nenhum tipo de debate ou conversa visando à exploração de material além do livro, ou atividade inicial motivadora do tema.

Podemos observar que há pouca exploração oral das questões, as respostas ficam todas iguais, curtas e objetivas. A utilização do livro didático em aula é puramente tecnicista. Os alunos “procuravam” no texto as respostas para preencherem as lacunas. Depois, estas mesmas palavras buscavam na cruzadinha, como uma forma de memorização.

A utilização das fontes históricas

Turma B

A professora havia pedido como tarefa de casa que cada aluno levasse para a aula fotos de Londrina, recortadas de jornais, revistas, xerocadas, ou coletadas no computador. A participação foi boa: numa turma de quase trinta alunos apenas dois não levaram nenhuma foto.

A professora colocou na parede do fundo da sala dois cartazes grandes em papel Kraft, com os títulos: Londrina antiga- Londrina Hoje. Pediu às crianças que colassem suas fotos separando nos respectivos cartazes. As crianças fizeram com muita motivação a colagem das fotos, que não levou mais de vinte minutos, pois as fotos já estavam recortadas.

A professora pediu às crianças que observassem as imagens e deixou um tempo livre, aproximadamente uns 15 minutos. As crianças fizeram comentários interessantes como:

“Olha a casa: era de palha mesmo”

“Será que tinha bicho nestes matos aí?”

“Deste lado (Londrina antiga) não tem prédio”

“Olha a roupa! É engraçado! Que legal!”

A professora acrescentou rapidamente como a cidade cresceu, foram surgindo os prédios, os conjuntos habitacionais. Sua fala não ultrapassou 10 minutos. As crianças voltaram aos seus lugares para atividades de outra disciplina.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2006, p. 89), o trabalho em sala de aula para desvelar e entender o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática com o documento. A palavra documento levanta, no mínimo, duas interpretações: material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filmes educacionais. Todo material produzido com o objetivo de

comunicar informações. A segunda, documento como fonte, fragmentos de situações já vividas, que podem ser exploradas.

As autoras explicam tendência tradicional ou positivista, onde o documento histórico servia para pesquisa e para o ensino como prova incontestável da realidade passada, e que deveria ser transmitida ao aluno. Com advento da Escola Nova, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino aprendizagem, assim o uso de documentos era uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, tornando o processo mais dinâmico.

A concepção de documento histórico e sua relação com o historiador se modificam com a renovação historiográfica no século XX, quando o historiador interpreta os documentos por meio de perguntas e suposições, para buscar os indícios que deseja. Nesta perspectiva, o contato com fontes históricas possibilita ao aluno dialogar com realidades passadas:

A concepção renovadora de documento e de seu uso em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser ponto de partida para a prática de ensino da História. Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. Superar o tratamento tradicional dado ao documento histórico implica, por parte do aluno a mobilização de conhecimentos e informações próprias do conteúdo abordado, para que ele possa elaborar apreensões globais e complexas (SCHMIDT e CAINELLI, 2006, p. 95).

De acordo com as autoras, as fotos são fontes visuais primárias, e podem fazer parte de procedimentos como: exposições, confecção de dossiês. Pertencem à categoria dos documentos que descrevem a realidade. Compreendemos assim que as fotografias são ótimas fontes, quando exploradas em sala de aula, pois oportunizam aos alunos, o contato com outros contextos, com tempos diferentes e abrem margem para diversas problematizações acerca do passado.

Neste mesmo sentido, Cainelli (2009, p. 119) explica que, tendo as fontes históricas como referência, as crianças pensam historicamente quando reconhecem diferenças entre as temporalidades e formam opinião. Destaca que o papel fundamental do professor volta-se para a formação do pensamento histórico,

pois dependem dele a escolha das fontes, a abordagem dos conteúdos em união com seu conhecimento da historiografia.

Quanto ao planejamento das aulas, nas conversas com as professoras, percebemos que a organização dos conteúdos e das aulas acontece da seguinte forma: após analisarem o plano de unidade ou do bimestre (usam o mesmo nome), distribuem os conteúdos por semana. Existe uma intenção de trabalhar com temas, na verdade trabalham por blocos de conteúdos, assim fica mais fácil para “vencer” os conteúdos dos bimestres.

Felgueras (1994, p. 134) procurou, em seus estudos, elementos que fundamentem a metodologia de ensino de História, no viés da epistemologia, e destacou um conjunto de valores, funções, formas de pensar e métodos, aceitos pela historiografia contemporânea, para encontrar assim um suporte teórico para uma inovação metodológica que “se conforme com as características do conhecimento histórico”. Estes elementos podem ser assim sintetizados:

1. A compreensão histórica é alvo a atingir no ensino aprendizagem. Para isto o professor pode utilizar-se da imaginação histórica¹⁹
2. A compreensão histórica não é redutível à interpretação, exige raciocínio analógico, envolvimento empático, implicação do sujeito, a consideração das razões do ator e dos constrangimentos situacionais. O professor deve situá-la em nível elevado, mas estabelecer uma gradação de níveis de compreensão.
3. A explicação tem um caráter modal, leis e generalizações são utilizadas como meio para compreender fatos e relações, a analogia e associação são métodos, que podem ajudar o professor “à inserção num contexto específico e a aquisição de estruturas de referências, enquanto que as generalizações permitem dilatar a compreensão do particular e inseri-lo num plano macro.
4. Para a seleção de conteúdos, a autora indica uma reflexão epistemológica levando em conta fatores como o espacial, o cronológico, o específico, o geral. E reforça a necessidade de um trabalho coletivo de seleção de conteúdos para que o ensino aprendizagem corresponda a uma divulgação correta do conhecimento e as finalidades socialmente reconhecidas
5. A pluralidade de métodos é uma característica da História. O professor deve selecioná-los de acordo com seus alunos. Mas o “debate, o diálogo sobre questões abertas devem fazer parte da rotina da aula de História, como meios de “desaprender” preconceitos, visões parciais ou incorretas, e dar voz à diversidade cultural presente na sala de aula. Também o jogo, a simulação, trabalho projeto, a resolução de dilemas, inserem-se na necessidade de possibilitar a compreensão e dar significado às ações humanas (FELGUEIRAS, 1994, p.135).

¹⁹ .O conhecimento histórico visa a compreensão e explicação da realidade e exige o visualizador de hipóteses explicativas. Esta atividade reclama do historiador imaginação, segundo a autora, a interpretação de fontes, não é mecânica, nem apenas dedutiva, o que permite utilizá-las com imaginação.

Concordamos com Schmidt (1996, p. 116) de que o “quadro-negro ainda persiste”, referindo-se à extrema utilização da lousa de giz, por isso a importância de se falar no “significado da formação do professor e o cotidiano da sala de aula do seus dilaceramentos, embates e do fazer histórico”. O professor de História, e podemos entender aqui em qualquer nível de ensino, vive uma insegurança envolto a três fatores: à juventude de seus alunos, a defasagem da sua própria formação e ao rápido crescimento dos estudos e pesquisas do conhecimento histórico.

Tendo o respaldo teórico das discussões dos capítulos anteriores e considerando a sala de aula um espaço de construção de saberes, tanto para aluno quanto para professor, finalizamos com a perspectiva de Oliveira (2005, p. 66), de que os debates na educação escolar quando focam o ideal não encontram caminhos para concretizar o presente, e quando focam apenas o real não vislumbram as possibilidades de mudanças. Portanto, é preciso educar o olhar para três perspectivas: o real, o ideal, e o possível.

4.5 O PROJETO CONHECER LONDRINA

Acreditamos ser necessário abranger este projeto, por ser a atividade mais significativa na disciplina de História, que a escola realiza. É por meio dela que muitas atividades em sala de aula são realizadas nas terceiras séries, e que os professores têm a oportunidade de visitar o museu histórico de Londrina com os alunos.

O *Projeto Conhecer Londrina* foi reestruturado e implantado em 1991, pela Secretaria Municipal de Educação após um período experimental, mas a retomada aconteceu em 2002, quando foi novamente implantado abrangendo escolas urbanas e rurais.

Este projeto conta com a parceria de uma empresa de transporte coletivo da cidade, que disponibiliza um ônibus, equipado com microfone e um motorista, que transporta grupos de até setenta (70) pessoas - alunos e professores - em visita aos pontos históricos da cidade. A empresa também auxilia na divulgação

do projeto. Participam deste projeto todas as turmas de 3ª série da rede municipal de ensino, considerando que nesta série acontece o estudo da História de Londrina.

De acordo com o material oficial a que tivemos acesso, elaborado pela Assessoria de História e Geografia, em março de 2009, e que descreve o projeto, este propicia aos alunos e estabelecimento de relações entre os conteúdos da aula e as formas de expressão da realidade histórica, social, econômica e cultural do município. E tem a intenção de “Transformar a História local em um instrumento através do qual os alunos da 3ª série do ensino fundamental possam interpretar a sociedade em que vivem, despertando o espírito crítico e integrando-o ao universo da cidadania.”

Para isto, aponta os seguintes objetivos: oportunizar aos estudantes da 3ª série do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Londrina, o contato com a realidade histórica e geográfica do nosso município a fim de que percebam a relação homem-meio; viabilizar aos estudantes, através de visitas aos pontos históricos mais expressivos da cidade de Londrina, o estabelecimento de relação entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula com os vivenciados durante o passeio

Quanto à operacionalização do projeto, podemos sintetizar da seguinte forma: a Assessoria Pedagógica de História e Geografia organiza um cronograma de visitas para as turmas e um curso para os professores que antecede os passeios. Este curso aborda o ensino da História e Geografia, em aspectos teóricos e metodológicos que se referem às visitas do passeio.

Estas orientações serão repassadas aos alunos durante o passeio seguindo roteiro. Os alunos recebem uma caderneta de campo, para preencherem durante o passeio e o voltarem para escola. Este material é também elaborado pela assessoria da secretaria de educação.

Roteiro do passeio:

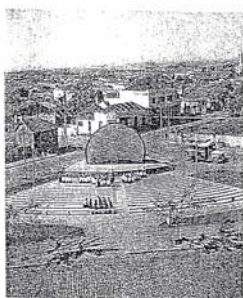
- Marco Zero
- Concha Acústica
- Colégio Mãe de Deus
- Bosque
- Edifício Bosque
- Biblioteca pública Municipal

- Teatro Zaqueu de Melo
- Catedral
- Calçadão
- Museu Histórico Padre Carlos Weiss
- Avenida Higienópolis
- Zerão
- Lago Igapó
- Centro Cívico
- Campus Universitário (Visita à Casa do Pioneiro)

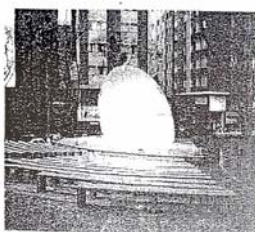
A caderneta de campo²⁰, contém atividades de História e Geografia. Estes exercícios são variados: atividades de percepção visual, descrição de lugares, observação de mudanças/diferenças. Exemplos:

2) CONCHA ACÚSTICA

Qual a principal mudança que se pode observar nas imagens abaixo?



Década de 50

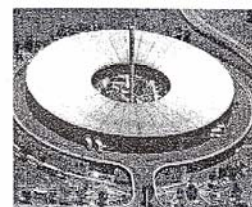


Atual

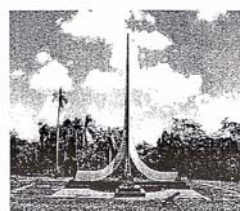
13) Outros pontos



Relógio de Sol



Terminal Rodoviário



Monumento à Bíblia

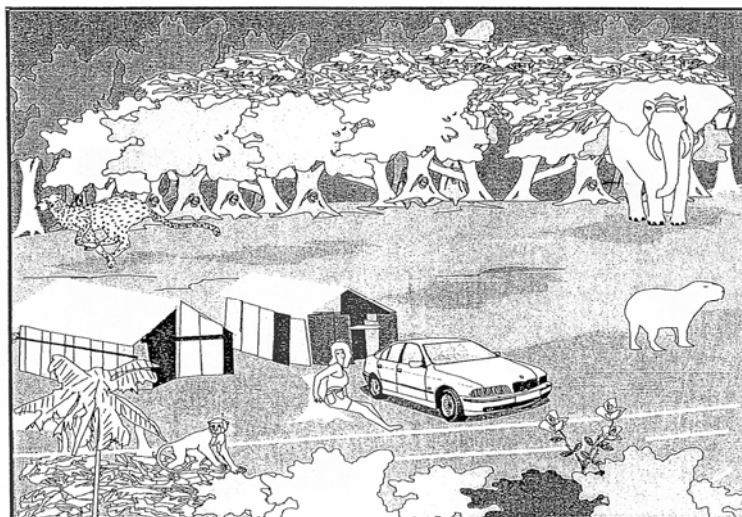
Edifício América
(Relojão)



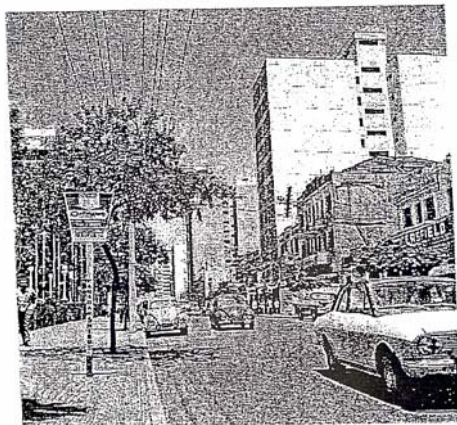
²⁰ A caderneta de campo completa está em anexo

Jogo dos Absurdos

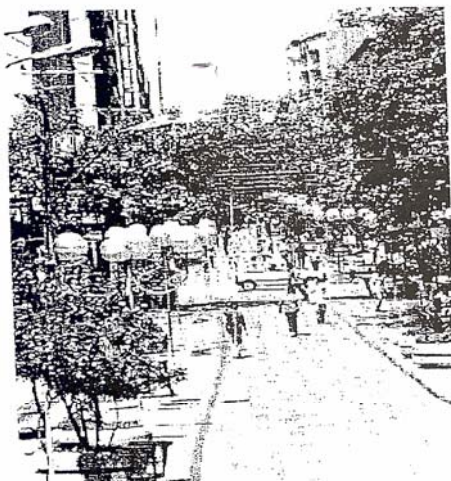
A figura mostra o local onde os funcionários da CTNP abriram uma clareira para pernoitar, no dia 21 de agosto de 1929. Assinale, na figura, os elementos que não faziam parte daquele contexto.



Compare as fotos da Avenida Paraná e anote em seu caderno, as semelhanças e diferenças encontradas.



Antiga



Atual

As professoras exploram rapidamente os exercícios ,acreditamos que as atividades da caderneta de campo poderiam ser melhor exploradas em sala de aula como recurso didático,criando espaço para novas elaborações pelos alunos.

O documento aponta a necessidade da exploração pedagógica das informações obtidas nas visitas por meio de cartazes, textos,maquetes, e outras atividades, bem como a avaliação do projeto feita pelo professores participantes no final do período letivo, que deve retornar a assessoria como foi o andamento do passeio, e sua repercussão em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que ampliando os conhecimentos acerca do ensino de História, podemos contribuir na aproximação da realidade que acontece nas escolas de ensino básico, descobrindo as arestas, que podem se tornar novos desafios para o Ensino de História nas séries iniciais, atingindo além de seus objetivos a uma vontade particular de aumentar as referências teóricas a este campo de pesquisa.

Também no sentido de estreitar os laços entre universidade e professores da escola básica, ou seja, o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, unindo forças para maior compreensão sobre a função da educação escolar na sociedade atual, buscamos significados para a prática educativa dentro da ciência de referência que é a História.

Quanto ao currículo, podemos concluir que, com novas roupagens, diante de cada contexto, as propostas curriculares sempre terão finalidades específicas para o ensino de História, dentro da esfera maior que é a função da educação escolar.

Constatamos que as novas perspectivas para o ensino de História podem abrir caminhos para transformações possíveis na prática de ensino das escolas, pois enxergam o professor como um investigador, aquele que pode compreender as ideias históricas dos alunos e trilhar um caminho de progressão para estas ideias. Além disso, consideram o aluno um sujeito ativo, que pode fazer elaborações, compreender e participar ativamente do meio em que vive.

A investigação apontou para algumas características do ensino de História nas séries iniciais como, por exemplo, a estrutura positivista na qual ainda se encontra a aula de História, herança de uma perspectiva que dominou o ensino durante muitos anos e deixou uma estrutura sólida na formação dos alunos que hoje são professores.

Portanto, mesmo com conhecimentos metodológicos adquiridos na formação, as aulas continuam numa estrutura tradicional, com leituras e atividades de fixação ou memorização e escrita de textos. Podemos verificar que na maioria das aulas não acontecem discussões e problematizações acerca do passado que realmente possibilitem às crianças fazerem elaborações mais complexas. Por consequência, os alunos não se sentem sujeitos históricos, pois suas experiências

ainda são pouco utilizadas em sala de aula para relação com os conteúdos a serem estudados.

Neste sentido, percebemos que os professores reconhecem a importância da disciplina para a formação humana. Também possuem conhecimentos sobre as novas tendências metodológicas, mas na sala de aula permanece o ensino tradicional, pela falta de articulação entre saberes e práticas .

Compreendemos que o professor trabalha com o conhecimento, e este sofre inovações a todo o momento, e julgamos que aqui valem as palavras de Freire (2005) “só ensina quem aprende”. Não numa perspectiva neoliberal, de “receitas metodológicas”, mas no sentido de buscar na própria ciência de referência que é a História, a melhor maneira de ensinar e aprender. O professor tem incluso no seu ofício o direito de aprender, e isto deveria estar embutido nas horas de trabalho do professor.

Podemos apontar aqui como uma possível alternativa para melhorar a realidade vislumbrada na presente pesquisa a criação de mais cursos de formação continuada, para que os professores consigam cumprir as exigências de um trabalho mais profundo com o conhecimento histórico, mudando seu modo de ver e interpretar as fontes históricas, praticando a relação pesquisa e ensino, pois a pesquisa não pode ser institucionalmente separada da prática pedagógica em nenhuma área do conhecimento. Compreendemos que os resultados não aparecem a curto prazo, pois precisam resgatar do professor o compromisso com o “aprender”. Sabemos o quanto este campo da formação de professores é amplo e deve ser fonte de diversas pesquisas, principalmente na área da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e ensino**, Londrina, v. 11, p. 25-33, jul. 2005.
- _____, A construção curricular na sala de aula. **História e Ensino**. Londrina, v. 9, p. 171-183, out. 2003.
- _____, O ensino da história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, 1993.
- _____, O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos Antonio da. (Org). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- _____. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005. Disponível em: <[HTTP://WWW.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 17 ago 2009.
- ASHBY, R. O conceito de evidência histórica exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel. Educação histórica e museus. **Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica**. Universidade do Minho, p. 19-36, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Delmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. Campinas: Papirus, 1985.
- ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, n. 13, jun. 2002. Disponível em <<http://www.espaçoacademico.com.br>>. Acesso em: 27 ago. 2009.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARIAS NETO, José Miguel. Entre o nada e o Anódino: parâmetros, diretrizes e a reforma da educação nacional. **Revista História E Ensino** v. 5, p. 103-126, 1999.
- BARCA, Isabel. Educação histórica uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Dez anos de Pesquisas em ensino de História: Anais...** Londrina: Atritoart, 2005.
- _____, **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Uniminho, 2001.
- _____. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem fronteiras**. v. 7, n. 1, p. 5-9, 2007.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____, **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de história** : revisão urgente. São Paulo: EDUC. 2000.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. In: **Educar em Revista**. Curitiba, p. 57-72, 2006.

CERRI, Luís Fernando. **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005.

_____, **A história e a elaboração de diretrizes curriculares para o ensino fundamental no Paraná**: algumas reflexões. Seminário Diretrizes Curriculares de Paraná-História. Faxinal do Céu, maio 2004.

CIAMPI, Helenice. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p.109-130. out. 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHIOZINI, Daniel Ferraz; MESQUITA, Ilka Miglio de; TUMA, Magda Madalena. Potencialidades da história oral e da memória para o diálogo com professores e professoras em suas singularidades. In: ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história**. Itajaí: Mariadocais, 2007.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In: .Barca, Isabel. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 55-76.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus. 1993.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História e ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Os combates pelo ensino de história**: novas questões, velhas estratégias. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores.** Dissertação (Doutoramento em Educação, Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRILLO, Marlene. Construção social do currículo. In: ENRIGONE, D.; GRILLO, M.; HERNANDEZ, I. C. **Ensino: revisão crítica.** 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história: perspectivas em educação histórica. In: PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2001, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-29.

_____, Nós fabricamos carros, eles tinham que andar a pé. In: BARCA, Isabel. (Org.). Educação histórica e museus. SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2003. p.19-36.

LONDRINA. **Proposta curricular de pré à 4ª série do ensino de primeiro grau da rede municipal de Londrina.** Londrina, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didáticas. **Educação e Realidade**, n. 22, p. 95, jan./fev. 1997.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: VERS, 1999.

MARTINS, Claudia Regina Kawka. O ensino de historia no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. **História e Ensino**, Londrina, v. 8, p. 7-28, out. 2002.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira De História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História e Ensino**. Londrina, v. 9 p. 9-35, out. 2003.

NADAI, Elza. O ensino de história na Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando fronteiras entre a história e a pedagogia. **História e Ensino**. Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

_____. Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. Tese (Doutora do) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Revista Virtual de Humanidades**. n. 10, v. 5 abr./jun. 2004. Disponível em: <[HTTP://WWW.seol.com.br/mneme](http://www.seol.com.br/mneme)>. Acesso em: 28 jul. 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Org.) **III Encontro**: perspectivas do ensino de história. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

_____. Contribuições ao estudo da didática como disciplina escolar no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG:Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

_____, BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

_____, GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico em sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 223-242, out. 2003.

SILVA, Marcos Antonio da. (Org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: p. 77-152.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.) **Livros didáticos de geografia e história**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUMA, Magda Madalena. **Trajetórias e singularidades de professores das séries iniciais**: conhecimentos sobre o tempo histórico. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Piloto

Senhoras professoras:

Meu nome é Sirlei Maria do Nascimento, sou graduada em Pedagogia pela UEL, e professora da Rede Municipal de Ensino de Londrina há nove anos. Estou desenvolvendo uma pesquisa no curso de mestrado da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Profª Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é o ensino de História nas séries iniciais, e para a continuidade da minha pesquisa preciso de sua colaboração respondendo a este questionário. Desde já, agradeço sua compreensão e colaboração.

1-Sexo

() Masculino

() Feminino

2-Idade

() entre 21 e 30

() entre 31 e 40

() entre 41 e 50

() entre 51 e 60

() mais de 60

3- Formação

() Superior completo

() especialista

() Mestre

() Doutor

() outros

4- Durante sua formação para o magistério, cursou disciplina voltada para o ensino de História nas séries iniciais?

5- Atualmente ,participa de curso ou projeto de formação continuada na área de história?

6- Numere as disciplinas de acordo com a relevância nas séries iniciais:

() Artes

() Educação Física

() Matemática

() Ensino Religioso

() História

() Português

Ciências

Geografia

7- Marque um X nos recursos que utiliza nas suas aulas:

livro didático Jornais revistas fotos

mapas filmes livros de histórias infantis

objetos diversos fotos de obras de arte aula passeio

8- Você conhece a proposta pedagógica do Município para o ensino de História?

sim não parcialmente

9- Lê textos ou reportagens sobre a História de Londrina, fora do livro didático?

sim não às vezes

10- No ano letivo de 2008 as terceiras séries fizeram visita ao museu histórico de Londrina?

11- Escreva com suas palavras as reações dos alunos na visita ?

12- O que você considerou mais significativo na visita ao museu do ponto de vista pedagógico?

13- Quais as atividades que realizou com os alunos após a visita ao museu?

14- Qual o conceito de História para você?

APÊNDICE B – Questionário Definitivo



Senhoras professoras:

Meu nome é Sirlei Maria do Nascimento, sou graduada em Pedagogia pela UEL, e professora da Rede Municipal de Ensino de Londrina. Estou desenvolvendo uma pesquisa no curso de mestrado da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Prof^a Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é o ensino de História nas séries iniciais, e para a continuidade da minha pesquisa preciso de sua colaboração respondendo a este questionário. Desde já, agradeço sua compreensão e colaboração.

1-sexo

- Masculino
 Feminino

2-idade

- entre 21 e 30
 entre 31 e 40
 entre 41 e 50
 entre 51 e 60
 mais de 60

3- Formação

- magistério
 Normal Superior
 Superior completo
 especialista
 Mestre
 Doutor

4-Tempo de magistério

5- Durante sua formação para o magistério, cursou disciplina voltada para o ensino de História nas séries iniciais?

() sim

() não

6- Quais os conteúdos que esta disciplina abordou?

7- Atualmente ,participa de curso ou projeto de formação continuada na área de história?

8- Numere as disciplinas(de 1 a 8) de acordo com a relevância que você atribui a elas nas séries iniciais:

()Artes

()Educação Física

()Matemática

()Ensino Religioso

()História

()Português

() Ciências

9- Marque um X nos recursos que utiliza nas suas aulas:

() livro didático () Jornais () revistas () fotos

() mapas () filmes () livros de histórias infantis

() objetos diversos () fotos de obras de arte () aula passeio

10- Você conhece a proposta pedagógica do Município para o ensino de História?

() sim () não () parcialmente

11- A proposta de História pode ser concretizada em sala de aula ?

Sim () Por quê? Justifique.

Não () por quê? Justifique

12- Qual o nome do livro didático de história que você utiliza e o nome do autor?

13-Este livro acompanha a proposta pedagógica do município?

14 -Lê textos ou reportagens sobre a História , fora do livro didático?

() sim () não () às vezes

15- Já visitou o museu histórico de Londrina com seus alunos?

16- Escreva com suas palavras as reações dos alunos na visita , com relação a exposição permanente.

17- O que você considerou mais significativo na visita ao museu do ponto de vista pedagógico e histórico?

18- A visita ao museu ajuda a entender a História de Londrina? Por quê?

19- Quais as atividades que realizou com os alunos após a visita ao museu?

20- Qual o conceito de História para você?

ANEXOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ASSESSORIA DE GEOGRAFIA E ASSESSORIA DE HISTÓRIA

PROJETO CONHECER LONDRINA



ESCOLA MUNICIPAL: _____

ALUNO: _____

TURMA: _____

Secretaria de Educação

Carmen Lucia Baccaro Sposti

Diretoria de Ensino

Fátima Aparecida Erkmann de C. Pereira

Gerência de Apoio Técnico-Pedagógico

Maria Inês Galvão de Melo

Elaboração:

Eliane Teixeira França
Assessora Pedagógica de Geografia

Eva Maria de Andrade Okawati
Assessora Pedagógica de História

Ilustração:

Neusa Peçanha do Nascimento

Digitalização de Imagens:

Andrea Carvalho Beluce

Geres Monteiro Alves

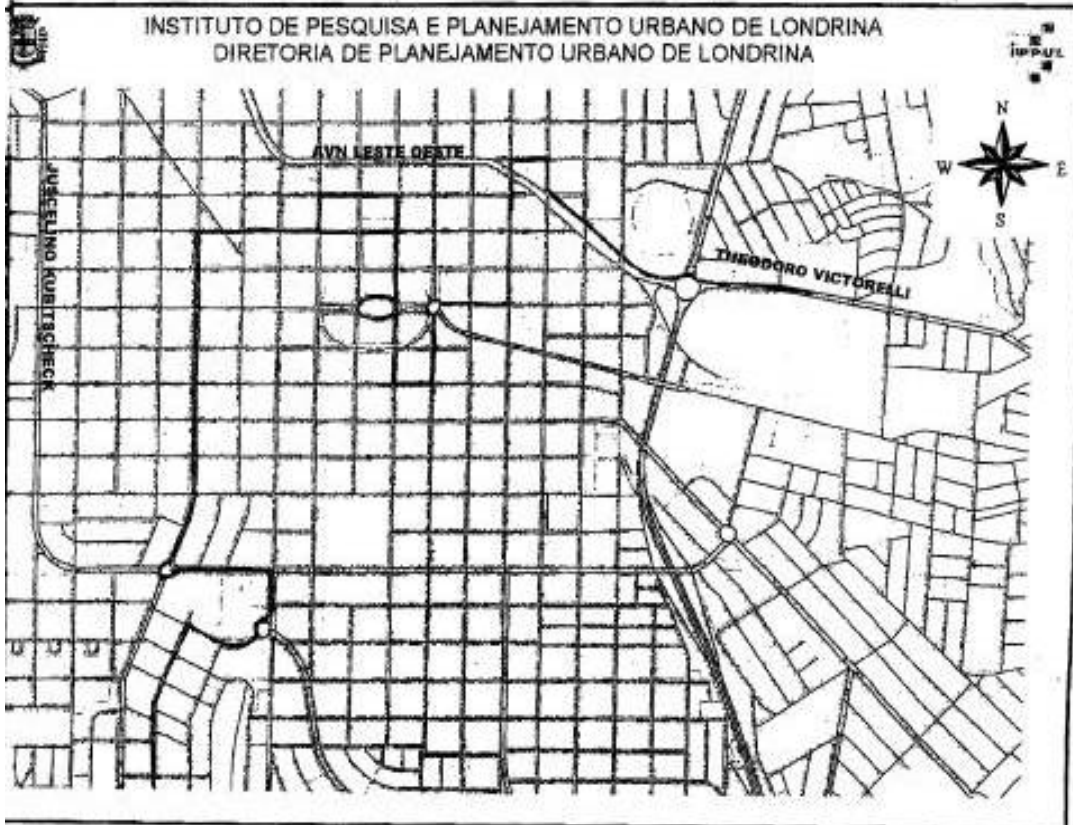
Elaboração de mapas:

Maurício Alves de Oliveira

Londrina, 2007

Jogo dos Absurdos

A figura mostra o local onde os funcionários da CTNP abriram uma clareira para pernoitar, no dia 21 de agosto de 1929. Assinale, na figura, os elementos que não faziam parte daquele contexto.



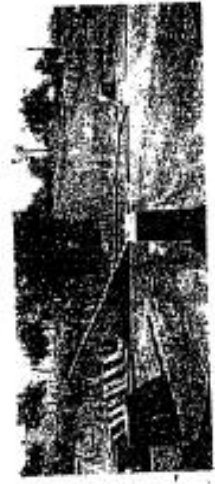
Qual a principal mudança que se pode observar nas imagens abaixo?



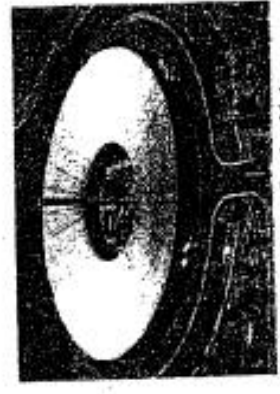
Década de 50



Atual



Relógio de Sol



Terminal Rodoviário

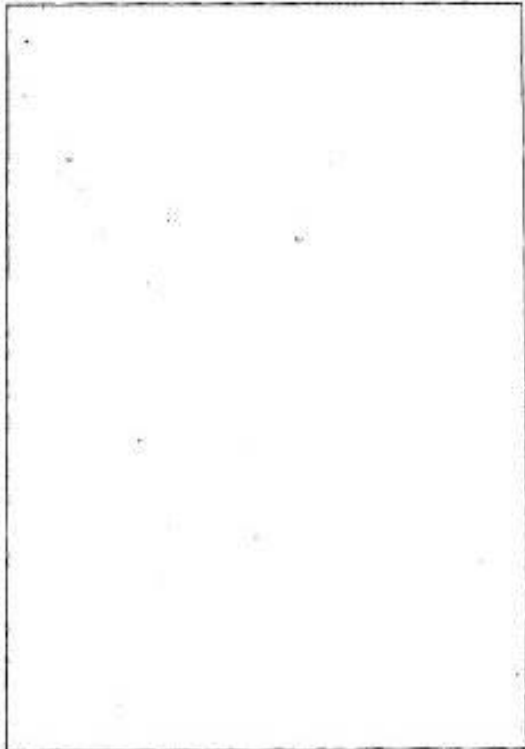


Monumento à Bíblia

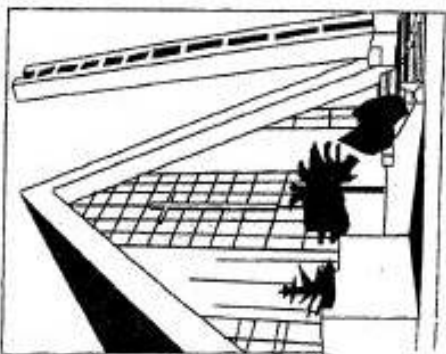
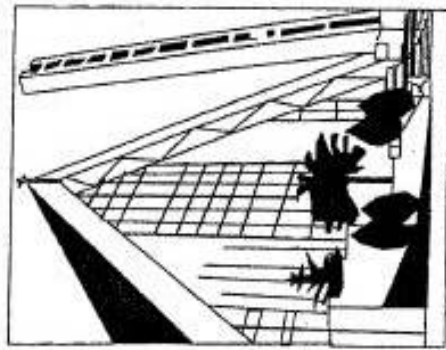
Edifício América
(Relojão)



No espaço abaixo, faça um desenho daquilo que você achou mais interessante no Museu Histórico Pe. Carlos Weiss.



Encontre e assinale os oito erros nas figuras da atual Catedral de Londrina:



O edifício do antigo **Fórum** está situado em frente à **Catedral** e foi inaugurado em novembro de 1940. "Naquele local ficava a Quadra de **Tênis** dos ingleses, onde, na **década** de 30, os funcionários da Companhia de Terras Norte do Paraná- CTNP praticavam o esporte. Tratava-se de uma **majestosa** construção, que deu uma nova **fisionomia urbana** a Londrina (...)" Em 1983, as atividades do Fórum foram transferidas para outro local e a **Biblioteca** Pública foi instalada naquele prédio.

Encontre no diagrama as palavras destacadas no texto. Depois, procure o significado de cada uma no dicionário e anote em seu caderno.

R	E	S	T	A	G	A	Y	I	O	E	O	F	U	H	D	S	E	O	U
L	R	S	A	E	F	I	S	I	O	N	O	M	I	A	I	O	P	F	K
B	I	B	L	I	O	T	E	C	A	M	B	Q	O	E	C	A	F	I	U
V	A	Y	H	E	R	O	D	S	I	L	O	U	R	N	A	N	E	A	D
A	S	P	E	O	U	B	C	D	U	I	N	E	U	I	T	E	N	I	S
D	E	C	A	T	M	A	J	E	S	T	O	S	A	N	E	N	D	A	O
M	A	J	E	S	T	I	S	C	X	E	O	S	H	I	D	A	C	N	A
E	I	P	S	E	N	T	A	A	J	E	T	O	S	N	R	A	L	T	E
C	A	E	R	D	T	R	L	D	I	O	N	O	I	U	A	S	N	I	A
T	E	N	U	S	U	R	B	A	N	A	B	E	B	I	L	O	T	E	A
M	O	R	U	M	H	R	D	E	C	A	T	I	O	N	M	U	S	S	O

Associe as figuras aos poderes públicos:



Poder Executivo
Prefeitura Municipal

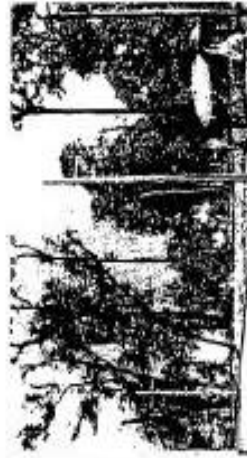


Poder Legislativo
Câmara Municipal



Poder Judiciário
Fórum

Descubra onde está o tesouro:



Na década de 30 o bosque era um local de lazer, as famílias realizavam piqueniques e até churrasco, num desses encontros, George Craig Smith escondeu um tesouro muito valioso. Descubra onde está o tesouro reunindo, na seqüência indicada pela seta, as letras que se encontram no quadro junto com os números divisíveis por três.

▲	7	6	19	12	31	27
	V	A	X	O	Q	P
29	9	1	62	40	50	41
R	E	L	D	A	M	N
15	2	5	8	14	11	46
D	B	F	H	J	V	F
21	98	13	22	30	62	34
A	B	M	B	C	Z	Q
16	55	10	22	94	46	88
J	B	H	X	P	R	X
73	32	54	11	10	8	20
J	V	U	M	T	S	L
77	52	82	20	60	4	7
G	Q	F	C	Z	I	E

Desenhe nos espaços abaixo os elementos indicados:

Primeira Catedral
(elemento construído)

Peroba
(elemento natural)

DIRETORIA DE PLANEJAMENTO URBANO DE LONDRIINA

