As disputas sociais em torno do que ensinar. Análise do currículo das séries iniciais do ensino fundamental e o ensino de história.

MARIA APARECIDA DA SILVA CABRAL[1]

Para início de conversa...

O professor quando planeja suas atividades inevitavelmente se depara com, no mínimo, dois questionamentos: *o que* ensinar e *como* transmitir tais conteúdos? É a seleção cultural dos conteúdos, operação realizada no cotidiano da sala de aula e fora dela pelo professor, a qual Gimeno Sacristán (2000) adverte em suas pesquisas sobre currículo, que define o que deve ser transmitido e, portanto, valorizado e o que deve ser ocultado no processo do ensino.

No ensino de História das séries iniciais do ensino fundamental, tal seleção também é realizada pelo professor que, diante dos conteúdos definidos pelas propostas curriculares, tem a autonomia de priorizar alguns temas em detrimentos de outros, desde que os justifique por meio de planejamento sistematizado e projetos de ensino.

Não podemos deixar de mencionar que a seleção dos conteúdos escolares depende, ainda, das finalidades específicas da escola de cada época. Na prática, isso significa que os profissionais, mesmo que não tenham consciência de muitas das exigências externas à escola, atendem de maneira involuntariosa às expectativas sociais.

A partir desta premissa podemos assegurar que o currículo se constrói no interior da sala de aula a partir de pressupostos legais que, de certa maneira, refletem algumas expectativas sociais. Isso se manifesta nas concepções dos professores acerca dos conteúdos e, ainda, por meio do conhecimento prévio e/ou do cotidiano dos alunos, aspectos que proporcionam a contextualização do conhecimento muitas vezes valorizado e defendido pelas propostas curriculares oficiais e diversos teóricos da área do ensino.

Nesse sentido, com o objetivo de verificar a forma como as professoras das séries iniciais têm abordado o conhecimento histórico na sala de aula, o texto prioriza as concepções destas profissionais com o intuito de analisar de que modo participam na construção da História nas salas de aulas. Utilizamos, para tal, o conceito de currículo a

[1] Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Mauá/SP.

partir da perspectiva de Gimeno Sacristán (2000) que o define como eixo articulador de toda a prática educativa no interior da escola e Goodson (1997) que o apresenta como uma construção social decorrente de intensos conflitos e negociações.

É importante mencionar, ainda, que os resultados desta discussão somente tornaram-se possíveis a partir do levantamento de informações coletadas por alunas do terceiro semestre do Curso de Pedagogia que realizaram estágio supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental em período referente aos anos de 2007 a 2010. O roteiro de observação e as entrevistas foram construídos durante as aulas de Prática e Metodologia do Ensino de História para as séries iniciais do ensino fundamental. Cabe ressaltar que tais materiais foram produzidos sob nossa supervisão levando-se em conta as proposições legais para o ensino de História no Estado de São Paulo.

A pergunta para que ensinar História nas séries iniciais do ensino fundamental foi o eixo articulador da discussão da pesquisa realizada com onze professoras acerca de suas representações sobre esse ensino e como desenvolvem, na prática, os conteúdos históricos. As questões sobre os conteúdos trabalhados e a metodologia desenvolvida, assim como suas opiniões sobre a importância do ensino de História para a formação da cidadania são objetos da problematização deste texto.

Em entrevista às professoras foram coletadas informações a respeito dos conteúdos abordados em sala de aula, das linguagens utilizadas para transmitir tais conteúdos, da periodicidade dos conteúdos considerados de História no planejamento semanal e das atividades didáticas. Esses recortes, em nosso ponto de vista, podem ser reveladores de qual espaço tem sido reservado ao ensino de História no currículo das séries inicias nos últimos anos, possibilitando a compreensão da finalidade do conhecimento histórico para a formação dos alunos do ensino fundamental.

A partir destas informações surgiram três temáticas que visam explicitar a contextualização das atuais propostas curriculares para o Ensino de História, elaboradas por especialistas desta área de conhecimento, as diretrizes educacionais para o ensino fundamental no âmbito do Estado de São Paulo, uma vez que todas as professoras entrevistadas pertencem à rede estadual de educação e a problematização dos “fazeres docentes” das profissionais que são as responsáveis pela aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais.

O ensino de História a partir das propostas curriculares

No início dos anos de 1980, o Brasil passou por uma grande efervescência política e social em razão das pressões populares pela redemocratização do país. Na Educação não foi diferente, a sociedade civil foi convocada a participar dos rumos que a definiram como *direito de todos*[2]. Os professores, que durante a ditadura militar não tiveram voz para opinar e decidir sobre os rumos da educação, foram considerados, a partir desse momento, sujeitos fundamentais no processo de construção de uma escola de qualidade.

Especificamente no ensino de História, podemos observar mudanças significativas surgidas a partir da década de 1980, materializadas na publicação de algumas propostas curriculares estaduais e municipais[3], uma vez que se tentou incorporar o debate historiográfico realizado na academia para o ensino da educação básica. Nesse momento, no Estado de São Paulo, os sindicatos de professores, a Anpuh, as associações científicas como, por exemplo, a SBPC, a Universidade e alguns técnicos do governo à frente das políticas públicas foram protagonistas na elaboração de uma nova proposta para o ensino de História, como destaca Fonseca (2008: 86-87). Tratava-se de repensar as concepções, as metodologias, as fontes e as formas de avaliação desse ensino.

As propostas curriculares da década de 1980[4] tiveram a intenção de romper radicalmente com tudo aquilo que as identificassem com o período anterior. Buscavam superar o modelo tecnicista, que era caracterizado por um currículo formal e dividido em zonas estanques (objetivos, conteúdos e atividades didáticas) no tocante à seleção e organização dos conteúdos. Assim, pautaram-se pela introdução de *temas geradores* ou *eixos temáticos* e propunham uma metodologia centrada na ideia de flexibilidade curricular e, principalmente, almejavam evidenciar que tal documento era resultado de

---

[2] Sobre as lutas em torno dos direitos sociais e humanos, Cf. os textos de DALLARI, Dalmo de Abreu. (2001) Direitos humanos e cidadania e de KOERNER, Andrei (2005). A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In.: SCHILING, Flávia. (Org.). **Direitos humanos e educação. Outras palavras, outras práticas**.

[3] Trata-se aqui das propostas estaduais de São Paulo e de Minas Gerais na década de 80 e da municipal de São Paulo na década de 90.

[4] Para aprofundar a discussão em torno dos Guias Curriculares de 1970 e das propostas curriculares dos Estados de São Paulo e Minas Gerais da década de 1980, ver FONSECA. Selva Guimarães (2008), em **Caminhos da História ensinada**, que analisa os embates ocorridos entre os diferentes sujeitos na construção e configuração do ensino de História nas últimas décadas.

muita discussão entre os diversos sujeitos sociais. (Bittencourt, 2006; Fonseca, 2008). Nesse sentido, o professor estava no centro da discussão, uma vez que ele é o responsável direto pela materialização do currículo prescrito em sala de aula.

O fato é que com a redemocratização o ensino de História, que durante a ditadura militar foi reduzido a uma matéria de Estudos Sociais, estava mais uma vez garantido no currículo como disciplina obrigatória por sua importância na contribuição da formação da cidadania e fortalecimento da identidade. De acordo com Bittencourt, as condições políticas e culturais da década de 80 favoreceram enormemente a reflexão no tocante às condições de trabalho dos professores e seu papel na escola, bem como a necessidade da construção de novas relações pedagógicas para atender um público escolar com características muito diferentes dos que tinham frequentado os bancos escolares no início da década de 70 (2006: 13-17).

Cabrini (2004:54), ao relatar sua experiência como professora de história[5] em uma escola estadual, apresenta um pouco do clima que era vivenciado pelos professores, àquela ocasião, ao citar um trecho de um documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no ano de 1983, sobre a democratização e a autonomia da escola. Questão que do seu ponto de vista era fundamental para se pensar as relações internas da instituição escolar.

A escola nesse cenário passou a ser considerada como um espaço de produção de conhecimento tentando romper com a ideia secular de mera reprodutora de conhecimento. Para isso era imprescindível estreitar o contato com a Universidade com o objetivo de formar uma nova mentalidade a respeito do papel e função social da escola e, no caso do ensino de História, refletir sobre o que, como e para que ensinar tal disciplina. Uma nova concepção de educação foi delineada, como evidencia Fonseca (2008:90) ao trazer um trecho da proposta de História da Cenp-SP. Nesse fragmento é possível constatar o argumento em prol da necessidade da proposta pedagógica superar:

> *o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º e 2º graus o ensino como transmissão de informações e ao 3º grau fica reservado o privilégio da*

[5] Este relato de prática faz parte do livro **Ensino de História: revisão urgente**, em que CABRINI et al (2004) apresentam e problematizam as experiências de um grupo de pesquisadoras universitárias da PUC de São Paulo, ocorridas no início da década de 1980, com o objetivo de repensar o ensino de história como algo global, articulando pesquisa e ensino, no âmbito da universidade, bem como almejando verificar as condições de ensino e de aprendizagem nas 5ªs séries da rede oficial e particular do ensino de São Paulo.

> *pesquisa e consequentemente da produção do conhecimento... O que pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para a produção do conhecimento.*

Desse modo, é importante notar a forte preocupação das autoridades educacionais em confirmar nos documentos oficiais que se tratava de um recomeço, isto é, um novo tempo para o ensino de História. E esse deveria ser construído a muitas mãos e representar o rompimento com a dita "história tradicional", que priorizava os fatos políticos, os heróis e a linearidade na explicação do processo histórico, ou seja, o ensino de História deveria ser repensado em sua concepção, seleção de conteúdos, métodos de ensino, linguagens e diversificação de fontes.

Nesse sentido, a postura metodológica do professor era de suma importância, como afirmam Cabrini et al (2004:21), para a viabilização de uma nova proposta para o ensino de história. Isso significa, no entendimento das autoras, que o professor deveria questionar, no seu fazer cotidiano, "os conteúdos já cristalizados" e "distantes do aluno".

Cabia ao professor, nessa perspectiva de trabalho, seguir alguns passos de modo que em um primeiro momento era preciso construir com alunos o objeto de estudo, problematizando-o a partir de questionamentos que os levassem a refletir sobre a natureza do conhecimento histórico. Neste momento, esperava-se, ainda, que o professor fizesse um levantamento prévio daquilo que os alunos já sabiam sobre o tema e/ou objeto a ser estudado. Em um segundo momento, era necessário definir os temas a serem trabalhados na abordagem dos *eixos temáticos* com o intuito de romper com o paradigma da visão sequencial e linear dos acontecimentos históricos.

Em síntese, a indicação de se ensinar história por *eixos temáticos* ou *temas geradores*, a apresentação da fundamentação teórica sobre o conhecimento histórico e também pedagógico baseado no construtivismo, a preocupação com a consolidação do currículo e sua legitimação junto aos professores, a mudança do papel do professor, cujo trabalho passou a ser de mediação da construção do conhecimento, o consenso de que o aluno era o sujeito de sua aprendizagem e, portanto, construtor do conhecimento histórico foram alguns dos grandes diferenciais das propostas curriculares da década de 1980.

Cabe lembrar que tais propostas foram alvo de imensas críticas pelo fato de preterirem os grandes acontecimentos e valorizarem as lutas e os movimentos sociais,

como registra Bittencourt (2004:123). Apesar disso, muitas daquelas ideias permaneceram nas propostas atuais como, por exemplo, os *eixos temáticos*, os pressupostos teóricos e metodológicos.

Nos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História foram elaborados pelo MEC com a intencionalidade de auxiliar o trabalho do professor em seu cotidiano. Nesse sentido, tinham como intuito oferecer elementos norteadores para a construção do conhecimento histórico escolar. Apesar da publicação de tal documento ocorrer em um cenário político bastante diferente da década anterior, é importante considerá-lo como um passo significativo em relação à amplitude de certas questões no âmbito nacional direcionadas ao ensino de História, uma vez que o movimento de reformulação curricular da década anterior ocorreu nos grandes centros urbanos.

Embora no caso do ensino de História muitas das características das propostas anteriores tenham sido incorporadas nos PCNs, pelo menos enquanto ideais, tais como: a participação, ainda que limitada de alguns historiadores vinculados às Universidades, a permanência dos *eixos temáticos*, a definição de um referencial teórico e metodológico e a definição do papel do professor, é preciso destacar a influência dos pressupostos cognitivistas da psicologia da aprendizagem que evidenciam muito mais o como fazer (método) do que as condições concretas para a realização do ensino.

Alguns autores têm pontuado criticamente a influência estrangeira determinante na reformulação do currículo brasileiro sob a ótica do mercado ocorrida na década de 1990 (Bittencourt, 2004; Gentili & Mccwan, 2003) ao enfatizarem as habilidades e as competências do ensino.

Não podemos deixar de trazer à tona que a década de 90 trouxe no seu bojo a perspectiva da reformulação curricular sob a égide liberal, de modo que a inovação, se é que se pode dizer dessa forma, ocorreu, exatamente, na reconfiguração dos conteúdos escolares que a partir desse momento passaram a corresponder aos vários conhecimentos adquiridos na escola. Assim, conteúdo escolar são os conteúdos explícitos da disciplina e também os valores, as atitudes e as competências.

De acordo com essa concepção de educação, a renovação dos conteúdos e os métodos devem caminhar na mesma direção e sempre estar articulados às finalidades educacionais. Além disso, em um mundo globalizado e tecnológico como o atual, as novas tecnologias devem fazer parte do cotidiano escolar, pois "a familiaridade e o

convívio com a variedade de informações da televisão têm feito os professores utilizarem-se delas como parte integrante dos conteúdos escolares" (Bittencourt, 2004:107).

Nesse sentido, os objetivos gerais de História para o ensino fundamental incidem sobre a possibilidade de que os alunos leiam e compreendam a realidade em que estão inseridos, posicionando-se, portanto. Também, espera-se contribuir com a formação da identidade criando a capacidade de conhecer os acontecimentos, respeitar os diversos modos de vida e culturas, compreender as permanências e as mudanças nas vivências humanas, aprender os métodos de pesquisa e formas de registros e, ainda, valorizar o patrimônio sociocultural respeitando a diversidade.

Em relação aos conteúdos de História, a partir da proposta dos PCNs para as séries iniciais, espera-se que a visão desta disciplina ultrapasse o seu entendimento como resultado de grandes feitos heroicos e acontecimentos exclusivamente políticos. Nesse sentido, sugere-se que o trabalho do professor foque ações do cotidiano das crianças privilegiando situações de mudanças e permanências, diferenças e semelhanças em distintos tempos e espaços, iniciando, desse modo, problemáticas de estudo.

Embora houvesse a preocupação, por parte dos elaboradores dos PCNs de História, em estabelecer uma relação entre o conhecimento histórico produzido na Universidade e o conhecimento produzido na escola, ao se propor a utilização dos pressupostos teóricos e os métodos de investigação no ensino fundamental veiculou-se uma proposta que, na prática, apresentou alguns problemas.

De um lado, sugeriu-se, por meio do documento normativo, que o estudo em História se inicie por temas e problemas, levantamento de saberes prévios dos alunos a respeito do assunto, utilização de diversas fontes de informação e iniciação da pesquisa, confirmando, portanto, a valorização de investigação no ensino fundamental. De outro lado, há uma distinção no próprio documento entre o saber histórico, "como campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas", e o saber histórico escolar, que é apresentado "como conhecimento produzido no espaço escolar". Assim, demonstra-se a dificuldade em romper com a relação hierárquica que historicamente se fez presente entre ensino e pesquisa.

O documento faz a opção, de forma explicita, pelo *eixo temático,* apesar de não explicá-lo muito bem, atribuindo, dessa maneira, ao professor a responsabilidade de

construir diferentes alternativas de trabalho. Estabelece-se a importância de propor a utilização de diversos documentos, a realização de pesquisas e visitação de outros espaços, no entanto, não se apresenta, em nenhum momento, como tudo isso pode ser realizado dentro das atuais condições de ensino.

O currículo das séries iniciais do ensino fundamental no Estado de São Paulo

O currículo do ensino fundamental passou, a partir de 1990, a ser objeto das reformas educacionais realizadas em diversos estados brasileiros. O intuito disso era consolidar ações desenvolvidas nos anos anteriores no tocante à democratização do ensino e da gestão escolar, aspectos proclamados pela Constituição de 1988[6].

Com a entrada das classes populares na escola era necessário repensar a organização da educação no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos. Nesse movimento de construção das bases e das diretrizes para a educação nacional, aprovou-se a Lei 9.394/96. Foram muitas as polêmicas quanto à relação da educação estatal e privada, formação de professores, definição de currículo (ensino, métodos e avaliação), competências para administração dos níveis de ensino, isto é, redefinição dos papéis dos Municípios e da União no gerenciamento e financiamento da educação básica e superior entre outros.

A formação de professores nesse cenário foi compreendida como uma das necessidades para a execução e consolidação das políticas públicas voltadas à melhoria do ensino no país, uma vez que do professor se exigia muito mais que a transmissão de conteúdos, isto é, apregoava-se uma mudança de postura em relação à concepção de como ensinar e, principalmente, como garantir que os alunos aprendessem.

A ideia do professor pesquisador[7], mediador da construção do conhecimento, competente e compromissado com a aprendizagem do aluno passa a ser veiculada nos diversos documentos oficiais de modo que a Universidade (responsável pela formação inicial) e o poder público passam a se preocupar com a formação continuada dos professores.

---

[6] Sobre as tendências atuais dos currículos para o ensino fundamental no Brasil, ver BARRETO (2000), que analisa os pressupostos sociopolíticos norteadores das orientações curriculares das diferentes secretarias de educação na década de 80, bem como problematiza o papel decisivo do MEC na proposição de reformas que alteraram a configuração curricular do ensino fundamental.

[7] Estamos utilizando o termo professor pesquisador pelo fato de ser recorrente o uso em documentos oficiais. Porém, vale destacar que compartilhamos das ponderações de Marli ANDRÉ (2001) a respeito de que a atuação de tal profissional não pode ser avaliada sem que se considere as condições concretas de seu trabalho.

No Estado de São Paulo, as políticas de formação continuada de professores se intensificaram em meados da década de 1990 com o desafio de provocar nos docentes a reflexão quanto à mudança de postura em sala de aula. Para tanto, contou-se com o apoio de professores pesquisadores das Universidades por meio de convênios e parcerias.

Apesar de as Universidades contribuírem de forma decisiva tanto na formação inicial dos profissionais que atuam na escola, quanto na elaboração de projetos de formação docente, é significativo pontuar alguns desafios que permeiam a relação ensino e pesquisa nesses espaços de formação, como alerta Santos (2008:23). Tal autora assegura que a integração entre ensino e pesquisa na universidade somente ocorrerá quando os dois tiverem a mesma relevância social.

Cabe aludir, ainda, que das necessidades atuais do ensino decorrem a ênfase na formação e na prática profissional dos profissionais que atuam em educação, evidenciando, portanto, o foco na aprendizagem do aluno.

Se nas décadas de 70 e 80 alguns dos desafios depositados às autoridades educacionais e à sociedade civil eram os altos níveis de repetência e de a evasão escolar, a década de 90 trazia para o debate a questão da aprendizagem da leitura e da escrita na conclusão das séries iniciais do ensino fundamental, como podemos notar nas diversas reformas educacionais.

Nessa perspectiva, programas voltados à priorização da leitura e da escrita foram pensados em diversos municípios e estados brasileiros. No caso do Estado de São Paulo, a partir das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo implantado em 1997, projetos de formação específicos para professores que atuam nas séries iniciais foram construídos priorizando os conhecimentos da área de Língua Portuguesa e a Matemática, bem como materiais de apoio aos profissionais e ao aluno.

Recentemente a proposta do Ciclo I da Secretaria do Estado de São Paulo, intitulada Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Língua Portuguesa e Matemática (2008), estabeleceu os objetivos e as expectativas de aprendizagem destas duas áreas deixando bem explícito, no próprio título do documento, que se trata de uma priorização da leitura e da escrita nas séries iniciais ao reiterar que ler e escrever são prioridades na escola. A questão que fica é por que a leitura e escrita são prioridades

exclusivas de duas áreas de conhecimento? A História, a Geografia, as Ciências e as Artes não poderiam também contribuir na formação desse aluno das séries iniciais?

Essa valorização de um currículo mínimo marca o discurso e a prática dos professores das séries iniciais como denotam os relatos das professoras sobre os usos dos materiais didáticos para a explicação de conteúdos considerados históricos. Das onze professoras entrevistadas, cinco afirmaram utilizar o material do Ler e Escrever na abordagem do ensino de história e seis que usam livros didáticos e paradidáticos, mas não mencionaram quais, o que corrobora o entendimento do uso frequente do material prescrito pela Secretaria Estadual de Educação.

Para que se compreenda a reformulação curricular ocorrida neste momento é preciso considerar que os currículos, a partir da década de 1990, têm representado as expectativas sociais de ordem econômica oriundas da nova configuração mundial. Cabe enfatizar que tal fato não é exclusivamente brasileiro e sim um fenômeno internacional, como destaca Bittencourt ao analisar as renovações curriculares e o papel que a História tende a desempenhar na "configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea" (2004:101).

As professoras, ao serem questionadas sobre a periodicidade do ensino de História, responderam que o trabalho é realizado nas seguintes situações: datas comemorativas ou no máximo duas vezes por semana. Apenas uma disse que trabalha o semestre todo, mas não soube precisar em que momentos e quais temas. Esse conjunto de dados é representativo do, lugar que esse conhecimento tem ocupado no currículo das séries iniciais do ensino fundamental. Ainda nesse sentido, é oportuno ressaltar que uma das professoras chegou a dizer que "o ensino de História não faz parte da grade curricular".

A interdisciplinaridade foi mencionada como um fator para que a História fosse desenvolvida "de maneira conjunta com outras disciplinas", conforme alegou uma das entrevistadas.

A imprecisão do *que* ensinar e *como* também foi observada a partir do discurso de duas professoras: a primeira, ao afirmar que o ensino de História "é um trabalho continuo, já que está sempre presente nas rodas de conversas" e a segunda ao mencionar que desenvolve "o ensino de História o semestre todo". Quando e como não foi citado por esta professora.

A priorização de certos conhecimentos, no caso do Estado de São Paulo conhecimentos centrados nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, foi pontuado por uma professora como algo negativo em relação à formação dos alunos das séries iniciais, como revela o trecho a seguir:

> *O que me intriga muitas vezes é que no ensino de Geografia, História e Ciências não é dado tanta ênfase nas séries iniciais como em Língua Portuguesa e Matemática, o que acredito ser um grande erro porque muitas vezes uma aula de história é bem mais agradável que Português ou Matemática (Entrevista transcrita em Relatório de Estágio, 2007).*

É válido observar que apesar dessa professora ter reconhecido a importância dos demais componentes curriculares, o argumento que se vale para justificar a permanência de certos saberes disciplinares é impróprio, pois não se trata de "conteúdos agradáveis" e sim da compreensão das contribuições das áreas de História, Geografia, Ciências e Artes para a formação integral do aluno.

Uma questão que merece ser problematizada a partir dessa fala é o fato de o ensino de História, assim como de demais saberes disciplinares, estarem em uma posição de secundarização no currículo, isto é, são compreendidos como de menor *status* na formação do aluno frente às atuais exigências do ensino formal.

É importante ressaltar que tal tendência não pode ser vista como um fenômeno típico do Estado de São Paulo. O que o espaço da sala de aula revela e a entrevista com as professoras traz à tona é que nesse modelo educativo não há espaço para os outros saberes e, tampouco, atividades que não estejam atreladas aos propósitos avaliativos.

O professor, diante das novas orientações curriculares que colocam as avaliações como o epicentro do processo de ensino e de aprendizagem, acaba, por sua vez, priorizando o que de fato será aferido e testado, pois o que está em jogo não é a avaliação do aluno e sim do seu próprio trabalho. Dessa forma, a prática docente focada no processo avaliativo opera, no interior das instituições escolares, a concretização das políticas atuais de educação que tentam responder às novas demandas de qualidade de ensino voltadas à aquisição de competências e habilidades.

A forte tendência das avaliações em quase todos os níveis de ensino tem levado a reorganização dos currículos do ensino fundamental, como demonstram a institucionalização de provas externas como a Brasil (federal), o Saresp (estadual), a São Paulo (município). Sendo assim, conferimos que o currículo do ensino fundamental tem se organizado cada vez mais para atender a finalidade de avaliação. Percebemos,

ainda, que a lógica das avaliações incide cada vez mais nas práticas cotidianas escolares, à medida que o professor acaba por seguir o roteiro da avaliação externa.

Análise dos fazeres docentes na construção do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental

O ensino de História foi introduzido no Brasil no currículo do ensino secundário a partir do século XIX, com a missão de legitimar um passado que justificasse a formação do Estado-nação. Na atualidade, um dos objetivos desse ensino é contribuir para a construção da identidade articulando-a a questão da cidadania.

Em consonância com esse escopo, uma das professoras, ao ser questionada sobre a importância do ensino de História para a formação da cidadania, ratifica o pensamento oficial ao afirmar que "sem o estudo da História não sabemos quem somos. Não entendemos os dias atuais e nem nos preparamos para o futuro". Das onze professoras entrevistadas, pudemos observar a unanimidade quanto à compreensão das contribuições do ensino de História para a formação da cidadania. Porém, o desafio que se coloca é como desenvolver atividades didáticas que se relacionem a tal objetivo? Como construir um ensino significativo e prazeroso para os alunos em uma escola ainda tão marcada de relações pedagógicas autoritárias e excludentes?

Do professor se exige a competência para a seleção dos conteúdos de história estabelecendo os critérios de organização, bem como habilidade para realizar atividades que valorizem os saberes prévios e/ou cotidianos dos alunos, avaliar as informações trazidas para a sala de aula pelos alunos e, a partir disso, espera-se que proponha novos questionamentos. Sua atuação e planejamento, portanto, devem incluir a seleção de diversos materiais para consulta, possibilitar visitas e pesquisas em locais com muitas informações e proporcionar que os alunos produzam materiais sobre as diversas atividades realizadas em sala de aula e fora dela.

Embora haja uma orientação para que o professor de História construa conhecimento histórico com seus alunos a partir da releitura de fontes de informações e da eleição de novos sujeitos e fatos históricos, é necessário destacar que lhe cabe a compreensão da diferença que há entre o saber produzido na academia e o saber escolar. De acordo com os PCNs de História é importante que o professor tenha "consciência de que as produções dos alunos não são semelhantes àquelas construídas pelos

historiadores nem devem dar conta de explicar a totalidade das questões [...]" (BRASIL, 2000: 75).

A partir da publicação dos PCNs de História pode-se afirmar que há uma certa flexibilização dos conteúdos. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor saiba selecionar os conteúdos de acordo com a sua realidade local, mobilizando os conceitos necessários para a discussão na área da História.

A seleção de conteúdos realizada pelo professor na sala de aula indica o que está sendo valorizado na formação do aluno e por isso foi uma das questões que as alunas estagiárias do Curso de Pedagogia priorizaram nas entrevistas com as professoras pesquisadas. O levantamento de tais conteúdos tinha como objetivo a verificação e a análise dos conteúdos didáticos selecionados e as suas formas de transmissão. Todas as professoras entrevistadas enfatizaram que seguem os conteúdos dos livros didáticos durante as aulas para explicar os conteúdos de História, provando o quanto esse material didático influencia, de modo decisivo, na sequenciação, isto é, na organização dos conteúdos em sala de aula.

Quando questionadas sobre quais livros priorizam na explicação dos fatos históricos, cinco delas mencionaram o material do Ler e Escrever, projeto este que, conforme apontamos anteriormente, fora implantado na rede estadual paulista de ensino para as séries iniciais. O referido material tem como foco o desenvolvimento de atividades em prol da aprendizagem da leitura e da escrita, o que nos parece significativo para a confirmação da hipótese de que há uma priorização dos conteúdos da área de Língua Portuguesa nessas séries. As demais professoras, ou seja, seis delas, fizeram referência à utilização de livros paradidáticos para a explicação de acontecimentos históricos demonstrando, com isso, a insuficiência do material para a compreensão dos conteúdos.

A preocupação em trabalhar com a noção de tempo foi citada por apenas quatro professoras, mas em nenhum momento explicitaram a maneira como o realizam. A primeira delas afirma que aborda os "conceitos de temporalidade" com o objetivo de problematizar a influência dos acontecimentos passados no presente. A segunda e a terceira justificaram que abordam a "história do aluno" com ênfase na história pessoal de cada um, seguindo uma linha do tempo. Apenas uma professora afirmou seguir a cronologia tradicional ao mencionar que "neste ano [2010] priorizei a contextualização

dos períodos Brasil Colônia e Brasil República". Vale lembrar que tal conceito é bastante crucial para o ensino de História e, inclusive, evidencia a preocupação frente aos PCNs, uma vez que traz à tona a importância de registrar, ainda que de forma parcial, atividades com o conceito de tempo, bem como o de espaço, caracterizado o documento como estudo do meio.

Os *eixos temáticos* tão propagados como a grande renovação na década de 1980 foram problematizados por apenas duas professoras, as quais ressaltaram a preocupação em desenvolver atividades com temas atuais e relacioná-las ao ensino de História. Exemplos disso podem ser comprovados na seleção apresentada a respeito da identidade, cidadania, direitos e deveres, além das datas comemorativas. Assim sendo, as professoras colocam em evidência o que denominam de história local e cotidiano ou de vida.

A importância de integrar o cotidiano e a história de vida dos alunos pode se constituir em um trabalho interessante na sala de aula. Nessa perspectiva, Bittencourt (2004:165) argumenta que "a associação entre o cotidiano e a história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma sociedade e articular a história individual a uma história coletiva".

Sobre os métodos de ensino, as onze professoras afirmaram que se utilizam de diversos instrumentos, tais como textos informativos, vídeos, mapas, internet e músicas a fim de consolidar a transposição didática dos conteúdos. Revelam, portanto, um uso diversificado de materiais, no entanto, o que nos chamou a atenção nas respostas foi o fato de que quando questionadas para além dos recursos, isto é, quando indagadas sobre a forma com que se apropriam dos meios e com quais objetivos, apenas duas das onze professoras demonstraram o domínio do conteúdo a ser desenvolvido, bem como o objetivo com que estava usando tal recurso.

A professora que na questão sobre os conteúdos de ensino afirmou relacionar a história de vida a questões mais amplas mostrou-se coerente ao evidenciar que sempre que possível utiliza diversos materiais (fotos, vídeos e mapas). Reiterou que no trabalho com a história de vida foi necessário entrevistar, por várias vezes, os pais das crianças para que relatassem fatos ocorridos na história familiar, bem como realizar pesquisa com fotos antigas, livros, além de revistas com o significado dos nomes dos alunos. O

resultado desse trabalho culminou em uma produção coletiva sobre a história das famílias com textos e imagens.

A outra professora que enfatizou o uso de diversos instrumentos em sala de aula e explicitou seus objetivos em tais contextos, destacou a intencionalidade de desenvolver:

> *a leitura crítica, comparar os acontecimentos no tempo, discernir algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais existentes entre os grupos de convívio, tanto escolar quanto em sua cidade, identificar alguns tipos de documentos históricos e fontes de informações discernindo suas funções (Entrevista transcrita em Relatório de Estágio, 2010.)*

É importante notar que todas as professoras apropriaram-se do discurso oficial, das prescrições legais em relação ao ensino de História. Ao enfatizarem, em suas falas, que priorizam a história de vida, a história do cotidiano e a história local, com destaque às questões sociais, demonstraram sintonia com as mudanças de paradigmas no ensino de História. O que nos chama a atenção, entretanto, é que apenas duas professoras mostraram o domínio das questões didáticas relacionadas aos conteúdos de ensino e das formas de transmissão. Essa situação nos remete à reflexão sobre a forma como tais profissionais ressignificam o currículo no cotidiano escolar.

Essas respostas nos revelam a mudança aparente dos temas que podem ser abordados em sala de aula indicando uma ampliação das temáticas, mas, sobretudo, desvendam o que está sendo conservado na postura e concepção de tais profissionais no ensino de História. Nesse sentido, quando questionadas sobre as datas comemorativas, foi possível verificar a ênfase em algumas datas tradicionais do calendário escolar, tais como 19 de abril, 13 de maio, 07 de setembro e 15 de novembro.

Dos recursos metodológicos mais utilizados, o livro didático foi o mais citado pelas professoras, ou seja, dez das onze afirmaram o uso quase que diário desste material. De acordo com Bittencourt (2004:299) “os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos”.

É importante registrar que o livro didático pode ser um recurso bastante importante para o auxílio do professor em sala de aula, pois disponibiliza textos e imagens, apresenta problematizações dos assuntos abordados, todavia não pode ser compreendido como o único instrumento a ser utilizado. Assim, a questão que se coloca é o uso que o professor pode fazer desse rico instrumento, isto é, tudo depende da forma como é realizada sua utilização em sala de aula e a partir de qual concepção.

Vale lembrar que a partir das reformulações curriculares da década de 1980 tornou-se uma das preocupações, no ensino de História, fazer com que o aluno não ficasse limitado aos conteúdos, mas, fundamentalmente, desenvolvesse a capacidade de fazer comparações com outras épocas sabendo ler diferentes tipos de textos. Além disso, é preciso garantir a compreensão das noções e de conceitos como cultura (organização social e do trabalho), tempo e espaço.

Trabalho esse que exige do professor uma postura bastante diferente, o que implica em transformar o espaço da sala de aula em um local não apenas de reprodução do conhecimento legitimado socialmente, mas, sobretudo, de troca, de sistematização dos saberes prévios e, finalmente, de construção coletiva do conhecimento, pois:

> *o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam a sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios (Bittencourt, 2004: 183).*

Referências

Fontes:

Relatórios de Estágios (observação e pesquisa). Anos: 2007 a 2010.

Bibliografia:

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____ (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: SP, Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: _____ (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: SP, Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____ . **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ . Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. **Ministério da Educação (MEC).** Parâmetros Curriculares Nacionais: História (ensino fundamental 1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 2000.

CABRINI, Conceição. et. Al. **O ensino de história:** revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In.: ___.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODSON, Ivor, F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. IN.: SCHILING, Flávia. (Org.) **Direitos Humanos e educação:** outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola. L.C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.