

O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: o lugar das efemeridades

MARIA APARECIDA DA SILVA CABRAL¹

Introdução

Este texto é o resultado de algumas reflexões que venho tecendo acerca do conhecimento histórico, que se ensina na primeira etapa da escolarização básica obrigatória aos alunos, denominada pela legislação brasileira de primeiro ciclo do ensino fundamental. Trata-se de um esforço de sistematizar alguns dados coletados no ano de 2011², com o intuito de compreender quais estratégias as professoras usam durante as suas aulas para ensinar História e com quais objetivos, quais saberes são mobilizados durante a explicação do conhecimento histórico as crianças e quais concepções de História são transmitidas no processo de ensino³.

Ao acreditar que a preparação profissional é também um lugar importante para a construção de novos valores e práticas educativas, elaborei um pequeno roteiro acerca do perfil profissional das professoras, que envolveu desde levantamento da formação inicial, tempo de magistério até os cursos de especialização realizados por elas. Nesse sentido, é fundamental realçar que todas as professoras possuem curso superior, sendo as áreas de Pedagogia, Psicologia, História ou Geografia as escolhidas por elas. Além disso, as mesmas deram sequência aos seus estudos, - participando de cursos de especializações voltados às

¹ Professora Adjunta da Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ); doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos da História da Infância e da Educação e participante Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficinas da História, ambos sediados na Faculdade de Formação de Professores da Uerj.

² As fontes documentais utilizadas para a realização de tal discussão foram trinta e nove relatórios de estágios produzidos pelas alunas do quarto semestre do Curso de Pedagogia de instituição de Ensino Superior, localizada na região metropolitana de São Paulo. Tais relatórios foram elaborados com o objetivo de sintetizar a experiências das estagiárias durante a prática de Estágio Supervisionado nas salas de aulas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas estaduais.

³ O ato de ensinar tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores que se dedicaram a problematizar os saberes docentes, a elaboração do currículo real e sua relação com o currículo oculto. Nesse sentido, mobilizo para esta discussão a chave interpretativa lançada por Tardif (2008), acerca do saberes docentes, pois acredito que, a prática profissional dos professores pode indicar algumas referências, oriundas do modelo formativo; mas, também, da experiência de vida e profissional; da relação com os alunos em sala de aula e outros sujeitos na escola e do entendimento da natureza do conhecimento escolar.

questões de ensino e aprendizagem, educação especial, psicopedagogia e didáticas diversificadas, - de modo que mais de cinquenta por cento delas (em um universo de trinta e nove) atuam no magistério há mais de dez anos, demonstrando, ainda, um domínio discursivo acerca das prescrições legais.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, na década de 1990, na versão dos seus elaboradores, àquela ocasião tentou traduzir, em parte, as propostas de uma vertente que expressava o desejo de levar para o âmbito da sala de aula uma nova visão acerca da História, o que implicou na ampliação de temas, problemas e procedimentos de análise⁴. O que não significa que houve um consenso acerca dessa proposta e tampouco representou uma nova visão de fato do que era ensinar e/ou aprender História.

A pesquisadora Margarida Maria Dias de Oliveira, em seus estudos sobre os PCNs de História para o ensino fundamental, tem questionado a ideia de renovação apenas pelo viés da introdução dos temas. Alerta a autora,

[corre-se] o risco de imaginarmos que a substituição de um programa pelo ensino por temas, seja, necessariamente, uma nova concepção de História, ou mesmo que o ensino dessa disciplina por temas seja a garantia a priori de uma narrativa mais próxima de que a escuta, diferente da história oficial. (OLIVEIRA, 2007:15).

A divulgação deste documento aos professores das redes escolares e a redefinição de parâmetros para a formação continuada tentavam, de certa maneira, garantir a materialização dessa proposta de ensino, que tinha como seu alicerce principal a visão construtivista de ensino e aprendizagem. E, no caso específico de História, pretendia-se uma nova visão da área. Os desafios, então, que se apresentavam eram diversos e se referiam, principalmente, às mudanças de concepções das professoras acerca do processo de ensino e aprendizagem desta área e à redefinição de práticas escolares.

⁴ Exemplos desta guinada podem ser observados na ênfase que a proposta dá às questões do cotidiano, ao trabalho com os eixos temáticos e ao uso diversificado de fontes históricas. Tal concepção está associada, ainda, à perspectiva que considera a criança enquanto sujeito de aprendizagem e, nesse sentido, prescreve um conjunto de procedimentos no qual o professor pode se basear para garantir uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Sem dúvida, a sala de aula tem se tornado um terreno fértil para a investigação da permanência de certas práticas escolares, a proposição de novas metodologias e os embates entre as diferentes concepções do que ensinar às crianças. Nesse sentido, temos observado a continuidade de um conjunto de práticas para os anos iniciais, cuja compreensão do que seja conhecimento histórico nos anos iniciais passa também pela aprendizagem de atividades cívicas e comemorações efêmeras divulgadas pelo calendário social e apropriadas pelas escolas. Bittencourt (2009:53) ao narrar algumas práticas educacionais presentes nas festas comemorativas de eventos, ocorridas nas primeiras décadas do século XX, no espaço escolar e também fora dele, tem notado os processos de legitimação de certa memória histórica, a partir da construção dos rituais das festas cívicas.

Ao mapear as práticas de ensino e aprendizagem, compreendidas pelas professoras dos anos iniciais como pertencentes ao ensino de História e a partir de quais parâmetros, tornou-se possível trazer para esta discussão a questão das representações sociais em torno desta área de conhecimento e sua relação com a própria finalidade do ensino escolar para essa etapa da escolarização obrigatória. Nesta perspectiva, me pergunto que História ensinar as crianças?

Propostas curriculares de História para os anos iniciais: da proposição à prática

Muitas das modificações presentes no ensino de História para a escola básica foram iniciadas com as diversas reformas curriculares dos Estados brasileiros, a partir de 1980, e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, elaborados pelo poder federal para ser um documento norteador do trabalho pedagógico.

No contexto educacional brasileiro, tal documento foi elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de transformá-lo em um instrumento de apoio aos professores de todas as áreas de conhecimentos, bem como nas questões pedagógicas da escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas e na reflexão da prática educativa e do material didático, - com a finalidade de garantir “as metas de qualidade que

ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor dos direitos e deveres”.

De uma maneira bem genérica, as propostas atuais se caracterizam por fundamentar as áreas de conhecimentos. Sobre isso, pode-se assegurar que, na perspectiva do ensino e aprendizagem, as concepções construtivistas serviram de parâmetro para a organização do trabalho docente, ratificando as tendências atuais do ensino brasileiro. Além disso, no âmbito da produção do conhecimento histórico há uma tentativa de incorporação de procedimentos metodológicos oriundos das recentes tendências do campo historiográfico. Ao mesmo tempo em que se explicita a preocupação com a implantação dos currículos, tenta-se alcançar a legitimação de determinadas visões entre os professores.

Podemos afirmar que, essa reforma curricular representou uma nova visão de ensino ao priorizar as questões de aprendizagem atreladas à cidadania. Especificamente, no âmbito do ensino de História temos observado a introdução de temáticas relacionadas às demandas sociais. Com este enfoque se valoriza a diversidade cultural, materializada, todavia, na opção dos reformadores em adotar a perspectiva da história sociocultural como abordagem deste ensino para a educação básica.

O conceito de cultura nessa proposta adquiriu centralidade ao contemplar uma complexidade de relações em diferentes tempos e espaços, em contraposição a ideia de civilização, que impregnada de um viés evolucionista e otimista hierarquizava as sociedades humanas a partir do modelo eurocêntrico. Desse modo, fica manifesto que se trata da divulgação de uma nova concepção de história, que visa romper com uma tradição disciplinar bastante presente no imaginário popular, que considera a História como a ciência do passado elaborada a partir das ações dos heróis e grandes personagens.

O foco deste ensino passa a ser o desenvolvimento intelectual do aluno, por isso, há uma recomendação para que o professor construa seu planejamento a partir de situações problemas, denominadas de eixos temáticos nos PCNs. Isto implicaria na organização de um trabalho totalmente voltado a criação de um ambiente favorável a participação dos alunos.

Com a proposição dos eixos temáticos observa-se que há uma tentativa em introduzir para os anos iniciais a discussão das múltiplas temporalidades e histórias a partir da problematização da História Local e do Cotidiano. Espera-se que as crianças ao término do

primeiro ciclo sejam capazes de comparar os diversos acontecimentos no tempo, reconheçam algumas diferenças sociais, econômicas e culturais na esfera da dimensão cotidiana da sua família e do seu convívio social e, por fim, aprendam a caracterizar o modo de vida de outra coletividade que não a sua de origem. Neste caso, há a indicação pela coletividade indígena.

É mister trazer aqui que, o uso de fontes para o ensino de História no ensino fundamental adquiriu um espaço privilegiado na discussão entre os pesquisadores do ensino de História, relacionando-se à renovação desta área de conhecimento nas duas últimas décadas do século XX. Para alguns desses investigadores, a construção do conhecimento histórico em sala de aula, em uma perspectiva diferenciada, passava necessariamente pelo manuseio, leitura e interpretação de fontes históricas. Nessa direção, Paulo Knauss defende que,

a construção do conhecimento histórico se sustenta no processo indutivo de conhecimento – partindo do nível particular e do sensível para alcançar a conceituação e a problematização abrangente. Isto significa dizer que o ponto de referência são os documentos a serem trabalhados em sala de aula. (KNAUSS, 2001: 34).

A referência ao uso de documentos (fontes) em sala de aula ganha um espaço próprio no corpo do texto do PCNs e visa se transformar em uma possibilidade de trabalho ao professor dos anos iniciais, cuja tarefa incide na promoção de práticas que realizem a integração dos conteúdos de História com outras áreas de conhecimento com o objetivo de garantir a alfabetização ou letramento.

Sobre este aspecto é importante mencionar que, o professor dos anos iniciais tem efetivado este ensino, historicamente, com vistas a cumprir a finalidade social da alfabetização das crianças. De modo que, os conteúdos são ensinados às crianças a partir de outras nomenclaturas e até mesmo outros recortes epistemológicos, que não, necessariamente, os disciplinares⁵.

⁵ Estudos recentes, a respeito da história da escolarização formal no Brasil, enfatizam a permanência do caráter estruturante das práticas de leitura, escrita e cálculo na configuração do currículo dos anos iniciais. Para aprofundar este assunto ver Mortatti (2000) e Souza (2008).

Em um material didático produzido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 2011, para a alfabetização de crianças do primeiro ano do Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental), denominada de *Coletânea de Atividades*, os conteúdos para o primeiro ano são apresentados em forma de projetos e não em disciplinas. Um exemplo disto é a proposição do Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias. O material é bastante rico em ilustrações (fotos) no tocante à representação do modo de vida dos povos indígenas e propõe aos leitores, que neste caso são as crianças, o exercício da interpretação das imagens, da leitura e do canto da música Pindorama⁶, a produção de textos e a realização de pesquisas complementares.

Os conteúdos abordados durante o ano letivo de 2011 foram descritos por uma professora ao ser questionada sobre o seu planejamento do ano, subdivididos em três trimestres iniciando pelos seguintes conteúdos temáticos:

a) nome de cada um, iguais ou diferentes? A história da minha vida, A família de cada um, O lugar onde moro, Conhecer outro tipo de moradia, Os dois lados do meu corpo, meu corpo no espelho; b) Representação da sala de aula, Minha sala é assim, Onde eu estou na sala? Várias formas de comunicação, Os grupos sociais, papéis sociais e suas regras, Um jeito de viver, Índio Guarani, É assim que os índios guaranis aprendem; c) Uma forma diferente de morar, Aldeia Marubo/uma planta baixa, Respeitar as diferenças, O meu/o seu/ o nosso tempo, O tempo de cada pessoa e o tempo de todos nós, O Sol/uma medida, Um calendário. (Relatório de Estágio, Nº. 5, 2011).

A partir dos registros contidos nos relatórios acerca dos usos e apropriações que as professoras fazem das prescrições legais e orientações didáticas produzidas tanto nas secretarias de ensino quanto no âmbito do MEC, podemos inferir que as professores durante as suas aulas fazem uso dos materiais que lhes são disponibilizados na escola, bem como procuram articular a proposta do Programa Ler e Escrever⁷ com as dos PCNs, de maneira criativa e inventiva.

⁶ Letra do grupo musical Palavra Cantada.

⁷ O *Ler e Escrever* é um programa da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo voltado ao Ciclo I, criado em 2007, cujo foco é a questão da leitura e da escrita no processo de alfabetização, se constitui a partir de um

Consideramos que, as professoras no exercício dos seus ofícios têm produzidos diferentes significados da leitura de tais documentos, apropriando-se daquilo que é visto como válido e/ou necessário para o alicerce de suas ações. Dessa forma, compartilhamos das assertivas de Chartier (1998, p.77), em relação às práticas de leitura como apropriações, invenções e produções de significados.

No que tange as contribuições do PCNs para a compreensão do conhecimento histórico, as professoras registram a importância desse material para a renovação do ensino, principalmente, destacam as proposições de novas metodologias de ensino. Nesse sentido, as sugestões de trabalhos a partir de fontes iconográficas, da história de vida das próprias crianças e das possíveis relações com as questões do bairro, da cidade, do estado e do país são compreendidas pelas professoras como formas interessantes para se ensinar histórias às crianças do Ciclo I.

Na opinião de nove professoras os PCNs oferecem um norte (diretriz) para que haja a construção do conhecimento em sala de aula e cinco delas enfatizam questões sobre a importância da padronização das ações, a valorização da cidadania como finalidade educativa, a proposição de um ensino mais plural e democrático, além de proporcionar a aprendizagem significativa da história escolar. Esses dados demonstram que, aproximadamente quarenta por cento das turmas acompanhadas pelas estagiárias, em um universo de trinta e nove professoras observadas, avaliam positivamente o uso desse material no espaço escolar ao considerá-lo um importante subsídio teórico-prático.

Como podemos observar, a maioria das respostas volta-se a aspectos pertinentes das questões metodológicas, mas não se tornam menos importantes a problemática da cidadania, assim como a necessidade da construção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e interdisciplinar, como ressalta uma das professoras em um relatório. De acordo com o seu ponto de vista:

os PCNs têm entre outros objetivos estabelecer um vínculo real entre os conteúdos curriculares com temas transversais. Suas orientações didáticas destacam pontos importantes da prática de ensino e da relação com dos alunos com o conhecimento

histórico, que ajudam o professor na criação e avaliação de atividades no dia a dia. [Tal documento] (...) e as propostas das secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiam a escola na constituição de uma proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e os propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender as reais necessidades dos alunos. (Relatório, N.º 5, 2011).

É perceptível que algumas professoras aproveitaram a oportunidade para a divulgação de seus posicionamentos, não deixando de tecer ponderações acerca do material produzido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo para os anos iniciais e suas possíveis conexões com a proposta do PCNs. Se a avaliação foi bastante expressiva em relação as contribuições dos PCNs, vemos que o mesmo não ocorreu com o material didático produzido e distribuído no âmbito da citada secretaria.

A despeito disso temos a frisar que, vinte e oito professoras não emitiram nenhum juízo de valor a respeito da proposta pedagógica do Estado, revelando certo silêncio⁸ acerca de tal documento, e dez professoras pontuaram visões consideradas como críticas, elogios e/ou ponderações sutis.

No campo das críticas, a proposta pedagógica da secretaria, tem-se duas opiniões, a saber: a primeira considera tal proposição um retrocesso do ponto de vista de um ensino plural e democrático; e a segunda parte do pressuposto da falta de espaço para a realização de trabalhos diferenciados, uma vez que os cadernos de atividades estão prontos e devem ser seguidos pelas professoras.

Uma hipótese que temos aventado para tais críticas é que o *Programa Ler e Escrever*, talvez não seja em si o alvo de questionamentos por parte das professoras, mas sim o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (Saresp), implantado desde o ano de 1997, para o Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental), com os seus instrumentais de testagem do nível proficiência em leitura e escrita, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Cabe ressaltar

⁸ A produção desse silêncio pode ser interpretada a partir de múltiplas determinações, que pelo foco da nossa pesquisa não é possível a sua compreensão, pois exigiria um contato mais apurado com as professoras observadas e um redirecionamento dos instrumentais de pesquisa.

que, a dinâmica das avaliações externas tem modificado decisivamente as práticas de ensino no segundo semestre nas escolas paulistas, não deixando de ser pauta contínua de discussão nos sindicatos dos professores, na grande imprensa e na universidade.

As demais professoras em seus discursos reiteram a importância de iniciativas como as promovidas no âmbito da Secretaria de Educação de SP, dentre estas destacam a ideia de interdisciplinaridade, a ênfase em uma aprendizagem significativa e o currículo integrado. Nessa perspectiva, tentam estabelecer conexões entre a proposição do *Programa Ler e Escrever* com as orientações didáticas dispostas nos PCNs.

Considerando que, a tarefa de ensinar História às crianças implica, sobretudo, a mobilização de conceitos durante a explicação do conhecimento histórico, porque aí reside uma operação fundamental do *pensar historicamente*, dedicamos a analisar as respostas das professoras acerca da compreensão do conceito de tempo histórico e cultura, sem perder de vista que este ponto está no cerne da problemática acerca do ensino de História na atualidade.

Sobre a questão dos usos dos conceitos durante as aulas de História para os anos iniciais, destacamos que, quatorze professoras justificam o uso de certos conceitos, como, por exemplo, a cultura, por meio das fontes. Aferimos que estas professoras constroem uma representação de para ensinar História é fundamental, que as crianças tenham acesso a uma diversidade de fontes, o que em parte é verdadeiro, porém, a elas não demonstram em nenhum momento a maneira como poderiam elaborar as situações de ensino e de aprendizagem e com quais objetivos. Em segundo lugar aparece a menção ao ensino da temporalidade como “linha do tempo” ou “tempo cronológico”, com a citação de oito professoras.

A preocupação com o estabelecimento de relações de semelhanças e diferenças em diferentes tempos e espaços no ato de ensinar foi explicitada em três relatórios, o que para nós se constitui um indicador crucial, de que as representações e apropriações dos conceitos, ainda, se colocam como questões desafiadoras para a construção de um ensino significativo, que de fato promova a aprendizagem da História como uma construção social.

O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: o lugar das efemeridades

A história é, então, não apenas uma quantidade enorme de saberes destinados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também um espaço de

pertencimento estável, sólido, em que o social (e até amável) se consagra em uma dimensão afetiva. (CARRETERO, 2010: 198).

A História ensinada às crianças no âmbito escolar tem se constituído como um saber que possibilita a construção da noção de pertencimento e, portanto, contribui para a formação da identidade social. Não é por acaso que, as professoras que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental mobilizam constantemente símbolos e valores para a explicação de fatos históricos às crianças, cujo alicerce se ancora nas atividades lúdicas como desenhos, cantos, encenações teatrais e narração de histórias. Carretero (2010), ao explicar a importância de certas tradições para as sociedades latino-americanas, afirma que, a escola – lugar legitimado para a organização de certos rituais – compartilha de um universo de imagens e sensações transmitidas aos alunos por meio do que se entende por efemérides.

Para Carretero (2010), as efemérides evocam imagens que são vivenciadas pelos atores sociais no espaço escolar como sensações pessoais e coletivas, possibilitando, ainda, o estreitamento entre o privado e o público. Nessa linha tênue identidades individuais e coletivas se misturam, sendo formadas a partir de certas experiências.

A escola, *locus* privilegiado para a realização de efemérides, organiza o seu trabalho a partir de certas tradições que foram inventadas com a finalidade de inculcar nas crianças e jovens determinados valores sociais. No Brasil, nas décadas iniciais da República, as festas cívicas ganharam um lugar importante nas instituições escolares e demais espaços sociais. De acordo com Bittencourt (2009: 58-9),

a tarefa da escola pública tornava-se mais complexa ao se ver obrigada a introduzir para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das 'elites', únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas – preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação – justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar a memória. As tradições nacionais poderiam, dentro desse contexto, ser tratadas apenas nos livros didáticos acompanhados das preleções dos professores em sala de aula. 'As festas e comemorações, discursos e juramentos' tornaram-se partes integrantes e inerentes da educação escolar.

A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que, a escola republicana no Brasil teve a missão de instruir, civilizar e inculcar determinados valores sociais por meio da construção e, conseqüentemente, da legitimação de certas práticas educativas. Dentre estas, destacamos as comemorações de datas cívicas com desfiles, realizações de trabalhos de escrita e pintura sobre determinados temas e discussão sobre tais temas, ainda, bastantes evidentes entre as práticas das professoras.

De acordo com os registros dos relatórios produzidos pelas estagiárias, as Datas Comemorativas⁹ são compreendidas por uma grande parte das professoras observadas por eles como cruciais no ensino e consecutivamente na aprendizagem do conhecimento histórico escolar destinado à faixa etária de seis a onze anos. A valorização por parte das professoras de atividades lúdicas no ensino de datas consideradas legítimas indica que, nessa etapa escolar é fundamental a vivência de certos rituais tidos como essências para uma aprendizagem significativa da história brasileira.

Atividades de pintura, interpretação teatral, canto, dança, produção de cartazes e desenhos foram as mais mencionadas nos relatórios produzidos pelas estagiárias, indicando, sobretudo, que a aprendizagem de certos conteúdos passam também experimentação de certos rituais escolares, visando a construção de valores, posicionamentos e percepções da realidade. Aqui com certeza há um terreno fértil para a realização de investigações acerca do modo como as sensibilidades dos indivíduos são efetivamente trabalhadas no espaço escolar.

Um dado muito interessante contido nos relatórios é que as trinta e nove professoras realizam atividades sobre as Datas Comemorativas, com seus alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, privilegiando-se no Estado de São Paulo: Sete de setembro, Tiradentes, Proclamação da República, Dia da Bandeira, Dia do Soldado, Descobrimento do Brasil, Consciência Negra, Dia Internacional da Mulher e Dia do Índio. É significativo registrar que as professoras observadas apesar de trabalharem com todas estas datas durante o ano de dois mil e onze, destacam que algumas datas foram mais valorizadas do que outras. Exemplo disso foi o registro das estagiárias acerca das comemorações referente ao Sete de Setembro nas escolas estaduais paulistas.

⁹ As Datas Comemorativas selecionadas para a nossa discussão foram pautadas a partir do calendário oficial brasileiro em vigência.

Evidencia-se, dessa maneira, a repercussão social que as datas relacionadas à memória coletiva adquirem no espaço escolar, o que demonstra o quanto as professoras vinculam o conhecimento histórico à formação nacional e, portanto, à construção da identidade. É válido mencionar que, as datas tornaram-se um importante referencial para as sociedades ocidentais e, nesse sentido, ao serem utilizadas pelo poder transformam-se em datas símbolos para nos apropriarmos da expressão de Le Goff (2005), acerca da construção dos calendários¹⁰.

O fato de a Independência estar listada como a data mais mencionada pelas professoras parece-nos indicar a importância social deste fato ao imaginário social ainda na atualidade. De acordo com Oliveira (2007, p. 207), “o Sete de Setembro é mais conhecida e celebrada data nacional”. A vivência de uma atividade sobre esta data foi observada por uma estagiária que registrou:

presenciei o 7 de setembro e ela [a professora] os ensinou explicando o acontecimento de forma clara e fácil de entender, fez bandeirinhas do Brasil com os alunos e riscou duas paralelas nas folhas do caderno, uma verde e amarela. No geral, reparei que toda sexta feira, as crianças cantam Hino Nacional. (Relatório de Estágio, Nº 25, 2011).

Cantar o Hino Nacional, no momento da comemoração do Sete de Setembro nas escolas paulistas, como uma das atividades de rememoração desta data tão valorizada pelos paulistas, está de certa maneira associado à importância que o lugar onde ocorreu a Independência adquiriu no imaginário paulista e não somente nos personagens e no fato histórico. Nesse caso específico trata-se de um evento ocorrido “nas margens do rio Ipiranga”, local em que também foi erguido o Museu Paulista, mais conhecido como Museu do Ipiranga.

Em outra direção, a institucionalização do dia 20 de novembro, como Dia da Consciência Negra, revela a luta da população afrodescendente pela cidadania e justiça social, isto é, trata-se da ressignificação social acerca dos processos de resistência contra a escravidão no Brasil. Para Oliveira (2007, p. 274), esse dia não deve ser compreendido apenas como um contraponto a uma história, que instituiu o Estado como personagem principal, mas

¹⁰ Para aprofundar essa questão ver as discussões de Le Goff (2005) sobre a construção dos calendários em História e Memória.

sim como um momento necessário para a reflexão acerca da marginalidade de boa parte da população brasileira.

Em relação à questão didática foi registrado pelas estagiárias que algumas professoras iniciaram o trabalho com as datas comemorativas com a leitura de um material informativo sobre o assunto, outras solicitam às crianças que pesquisassem o assunto e trouxessem os materiais para a sala de aula. A respeito das produções das crianças há registros nos relatórios sobre as produções textuais das crianças sobre as datas comemorativas após a explicação das professoras. Há ainda a realização de atividades diversificadas tais como: produção de cartazes com frases e colagens de imagens, pintura de desenhos confeccionados, elaboração de desenhos livres, encenações teatrais, com posterior apresentação a comunidade.

Cantar o Hino nacional foi mencionado por boa parte das estagiárias como uma atividade muito frequente nas aulas de História. Em algumas escolas tais atividades ocorrem semanalmente em um dia específico: segundas ou sextas. A prática de cantar músicas folclóricas e populares também foi citada nos relatórios, como atividades bastantes presentes no universo escolar. A música Pindorama faz parte do roteiro de atividades proposto para as escolas estaduais paulistas, tem sido bastante utilizada durante as aulas como registrou um estagiário ao presenciar que “nessas atividades de canto, as professoras insistem na aprendizagem das letras musicais, mas, sobretudo, focam, na questão comportamental, ou seja, em tais atividades as crianças devem aprender os ritos de solenidades”. (Relatório de Estágio, Nº 38, 2011).

Em vinte e nove relatórios constam que as professoras valorizam o ensino das datas comemorativas durante as aulas de História. Houve a predominância de assuntos voltados aos temas de Brasil, São Paulo e História de Vida e Linha do Tempo evidenciando que as professoras estão em sintonia com as discussões propostas para essa área de ensino desde 1990. No texto do PCNs observa-se que há a indicação de que professor privilegie o eixo temático: História do Local e Cotidiano. Nesse sentido, acreditamos que os temas listados pelas professoras podem ser considerados como releituras ou adaptações deste eixo à sala de aula.

A compreensão de que o ensino de História para crianças apresenta as suas especificidades, tem avançado significativamente nas pesquisas atuais¹¹, que tem priorizado a temática da aprendizagem histórica. Talvez um primeiro passo na direção da implantação de uma proposta como esta, consiste em considerar as crianças enquanto sujeitos capazes de apreender os conteúdos históricos.

Considerações finais

O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, no diálogo com as recentes tendências historiográficas e também com os pressupostos teóricos da psicologia, sofreu a partir da década de 1980, diversas modificações ao eleger novos temas, abordagens e metodologias de ensino.

Nesse propósito, o presente texto tentou problematizar algumas das práticas desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais, no processo de transmissão/construção do conhecimento histórico, a partir do olhar dos alunos do Curso de Pedagogia no momento em que realizaram o estágio curricular em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo trabalho se orienta pelas prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (âmbito nacional) e Orientações Curriculares voltados ao Programa Ler e Escrever (âmbito estadual). A produção dos relatórios foi marcada pela forma como tais professoras ensinam o conhecimento histórico, além dos conteúdos selecionados.

Muitos pesquisadores que investigam questões relacionadas aos saberes e fazeres docentes, a cultura escolar, ao currículo, aos modelos educativos em circulação e as finalidades sociais do ensino têm advertido para a importância das representações sociais que os professores possuem acerca de um dado conhecimento.

Nesse sentido, acreditando que, as professoras alicerçam as suas práticas a partir de determinadas concepções de ensino e de aprendizagem busquei informações consideradas relevantes para entender a forma como lidam com o conhecimento histórico escolar. Desse

¹¹ Siman (2005, p. 110), por exemplo, preocupada em demonstrar que as crianças são capazes de pensar historicamente realizou na década de 1990 uma investigação, com duas classes do ensino fundamental, cujo objetivo era responder como os alunos pensam historicamente, partindo da perspectiva da temporalidade como eixo estruturante do pensamento.

modo, buscamos rastrear os usos que as professoras fazem das propostas curriculares e como lidam com os desafios inerentes a tarefa docente, com o intuito de apreender as produções de sentidos no espaço da sala de aula.

As professoras observadas quanto as suas concepções a respeito da História, bem como as contribuições deste conhecimento para a formação do aluno. A forma como elas organizam os seus fazeres, em minha opinião, está relacionada à experiência de vida e trajetória profissional, ao contato com os alunos e outros atores da escola, aos projetos de formação das redes escolares onde atuam e ao curso que os habilitou para o exercício profissional. Foi possível constatar que, para uma parcela significativa de professoras o ensino de História passa necessariamente pela vivência de certos rituais efêmeros, que no interior das instituições escolares já se transformaram em certas tradições.

Referências Bibliográficas

Fontes:

Relatórios de Estágios (observação e pesquisa). Anos: 2011.

Bibliografia:

BITTENCOURT, C.M. F. “As tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, J. Et. Ali. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

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, 1997.

CARRETERO, M. Perspectivas disciplinares, cognitivas e didáticas no ensino de Ciências Sociais e História. In: _____. *Construir e ensinar: as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.) *Repensando o Ensino de História*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Tradução: Bernardo Leitão ... [et al.]. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2003.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: Unesp: Conped, 2000.

MIRANDA, S. R. *Sob o signo da memória*. Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

OLIVEIRA, M.M.D. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas ideias sobre História. In: OLIVEIRA, M.M.D; STAMATO, M.I.S. (Org.). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia S.; ZAMBONI, Ernesta (Org.) *Quanto tempo o tempo tem! Educação, Filosofia, Psicologia, Cinema, Astronomia, Psicanálise, História...* Campinas, SP: Alínea, 2005.

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.