



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Nélson Ubal Rodriguez

Formação de professores (as) do curso
Normal e ensino de história nos Anos
Iniciais em Porto Alegre

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Abril/2022



Nélson Ubal Rodriguez

Formação de professores (as) do curso Normal e ensino de história nos Anos Iniciais
em Porto Alegre

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós
Graduação em Ensino de História da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Cristina de Matos Rodrigues

Porto Alegre - RS

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Ubal Rodriguez, Néelson
Formação de professores (as) do curso Normal e
ensino de história nos Anos Iniciais em Porto Alegre /
Néelson Ubal Rodriguez. -- 2022.
129 f.
Orientadora: Mara Cristina de Matos Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de história. 2. Formação de
professoras/es. 3. Curso Normal. 4. Anos Iniciais. I.
de Matos Rodrigues, Mara Cristina, orient. II.
Título.

Nélson Ubal Rodriguez

Formação de professores (as) do curso Normal e ensino de história nos Anos Iniciais
em Porto Alegre

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós
Graduação em Ensino de História da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em 02 de Março de 2022.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Katani Maria Nascimento Monteiro - Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof.^a Dr.^a Caroline Pacievitch - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Natália Pietra Mendez - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

AGRADECIMENTOS

À professora Mara Cristina de Matos Rodrigues, que aceitou orientar-me neste trabalho, agradeço por todas as conversas, considerações, sugestões e, também, pela paciência e generosidade.

À minha irmã Zenir, responsável por eu poder chegar até aqui. Muito obrigado! À minha mãe que se estivesse aqui estaria muito orgulhosa.

Ao meu companheiro Beto, pelo incentivo e pelas palavras acalentadoras, mesmo com os desafios de trabalhar e realizar o mestrado durante uma pandemia. Obrigado por estar comigo.

Às professoras Caroline Pacievich e Natália Pietra Méndez pelas considerações feitas na qualificação, suas observações foram valiosas.

Às minhas colegas professoras, Nazaré Mello, quem convidou-me para ministrar aulas no curso Normal, à Isabel Cristina Dal Bem, Nadja Rolim, Vera Granella, pelos ensinamentos e pelas boas conversas, sempre com um bom cafezinho. Às minhas colegas historiadoras, Laura Ferrari, Ângela Salvador, pela ajuda que recebi no início da carreira e pelas palavras motivadoras. À Betina, pela parceria desde o momento que entramos na escola, pelos almoços e desabafos, agradeço muito por estar junto comigo.

À professora Maria Elizabeth Arpino, quem recebeu-me na escola e sempre acreditou no meu trabalho, no meu comprometimento com a educação. À professora Maria Aparecida Couto pela amizade construída neste período.

A equipe diretiva da minha escola, Centro Estadual de Formação de Professores Gal. Flores da Cunha, por conceder-me os horários solicitados e, principalmente, pelo reconhecimento do meu trabalho. Aos demais colegas e funcionários da escola pelo carinho e por me acompanhar neste percurso.

À minha amiga Fabiane Viecilli, agradeço por ter me avisado, e insistido, sobre as inscrições para a prova do mestrado profissional no Ensino de História.

Às minhas colegas Fernanda e Maritza, nosso grupo do chimarrão, pelas conversas, e pela ajuda estendendo as mãos em vários momentos, agradeço muito por poder contar com vocês. Também aos colegas, Pierre, Bruce, Gabriela, Christian, Rafael e Rodrigo.

À minha querida professora Vera Lúcia Maciel Barroso, sempre disposta a me ajudar, emprestando materiais, dando sugestões. Incansável, generosa, muito

obrigado!

A todos e todas docentes do ProfHistória, por todos diálogos e ensinamentos proporcionados ao longo das aulas, pela viabilização deste curso de formação continuada para professores e professoras de história. Pela importância do curso para a formação continuada de professores e professoras de história.

RESUMO

O presente trabalho adota um diálogo sobre a formação de professores de Curso Normal a nível médio e o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é contribuir para a formação docente inicial, e da mesma forma busca alcançar docentes em formação continuada nesta área. Trata-se de uma reflexão sobre a possibilidade e viabilidade de ensinar História nos primeiros anos de escolarização. Criamos uma estratégia pedagógica a partir de uma sequência de aulas para normalistas do Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha. Na primeira parte da dissertação apresentamos um contexto de como é visto o ensino de História nos Anos Iniciais. Em seguida, apresentamos um breve histórico da escola onde realizamos a pesquisa, destacando a turma em que fizemos a sondagem; refletimos sobre a participação das mulheres na educação, e também sobre a carreira docente nos dias de hoje. Na terceira parte do trabalho dialogamos com marcos legais sobre o Ensino de História como LDB, PCNs e BNCC, por exemplo; conceitos pertinentes da Teoria da História como ensino de História, tempo histórico e fontes históricas e, ainda, concepções como temporalidade, identidade, memória e cidadania. Por fim, apresentamos a sondagem fazendo uma reflexão sobre algumas respostas então produzidas pelas alunas, na sequência construímos um percurso metodológico como produto das reflexões realizadas ao longo deste trabalho, isto é, uma sequência de aulas. A presente pesquisa assume um compromisso com discussões que envolvem a formação de docentes no Curso Normal a nível médio e, neste sentido propomos um conjunto de aulas que abordam conteúdos pertinentes ao ensino de história. Mais do que isso, que essas sugestões contribuam para o entendimento da possibilidade e viabilidade de ensinar história nos anos iniciais.

Palavras-chave: Ensino de história. Formação de professoras/es. Curso Normal. Anos Iniciais.

RESUMEN

El presente trabajo adopta un diálogo sobre la formación de profesores del Curso Normal en nivel medio y la enseñanza de Historia en los años iniciales de la primaria. El objetivo es contribuir para la formación docente inicial, de la misma forma busca alcanzar educadores en formación continuada en esta área. Se trata de una reflexión sobre la posibilidad y viabilidad de enseñar Historia en los primeros años de escolarización. Creamos una estrategia pedagógica partiendo de una secuencia de clases para estudiantes del Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha. En la primera parte de la disertación presentamos un contexto de cómo es visto la enseñanza de Historia en la primaria. A continuación, presentamos un breve histórico de la escuela donde realizamos la pesquisa, y en la secuencia destacamos el grupo en que hicimos el sondeo, reflejamos sobre la participación de las mujeres en la educación, y también sobre la carrera de profesores en los días de hoy. En la tercera parte del trabajo dialogamos con marcos legales sobre la enseñanza de Historia como LDB (1996), PCNs (1997) y BNCC (2017) por ejemplo; conceptos pertinentes a la Teoría de Historia como enseñanza de Historia, tiempo histórico y fuentes históricas y, además concepciones como temporalidad, identidad, memoria y ciudadanía. Por fin, presentamos el sondeo haciendo una reflexión sobre algunas respuestas entonces producidas por las alumnas, en la secuencia construimos un camino metodológico como producto de las reflexiones realizadas durante este trabajo, eso es, una secuencia de clases. La presente pesquisa se hace cargo de un compromiso con discusiones que envuelven la formación de profesores en la enseñanza media y, en este sentido proponemos un conjunto de clases que abordan contenidos pertinentes a la enseñanza de Historia. Más que eso, que esas sugerencias contribuyan para el entendimiento de la posibilidad y viabilidad de enseñar Historia en la primaria.

Palabras-clave: Enseñanza de Historia. Formación de profesores/as. Curso Normal. Años iniciales/primaria.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE Aproveitamento de Estudos

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEFPGFC Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha

CEEd-RS Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

FAPA Faculdade Porto-alegrense

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC Plano Nacional da Aprendizagem na Idade Certa

PPP Projeto Político Pedagógico

RCG Referencial Curricular Gaúcho

SEDUC Secretaria de Estado da Educação

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 RECONHECENDO O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO	17
2.1 CONHECENDO A ESCOLA	17
2.2 APRESENTANDO A TURMA	23
2.3 ESCOLA NORMAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	25
2.4 CURSO NORMAL E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	30
2.5 O CENÁRIO DA CARREIRA DOCENTE NOS ÚLTIMOS ANOS NO BRASIL	36
3 CONHECIMENTO HISTÓRICO DE UMA SALA DE AULA	42
3.1 DIRETRIZES E REFERENCIAIS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURSO NORMAL.....	42
3.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA DA HISTÓRIA E DA HISTORIOGRAFIA.....	57
3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: PORQUE ESTUDAR HISTÓRIA NESTA ETAPA?	67
3.4 SOBRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	69
3.4.1 Tempo e temporalidade	70
3.4.2 Identidade, memória e cidadania	75
3.4.2.1 Cidadania e comemorações.....	81
4 ENSINAR JOVENS DO CURSO NORMAL DE ENSINO MÉDIO A ENSINAR HISTÓRIA PARA CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	86
4.1 APRESENTAÇÃO DA SONDAÇÃO SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	87
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO E O CONHECIMENTO HISTÓRICO PARA O CURSO NORMAL.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
Anexo 1.....	119
Anexo 2.....	120

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em ensino de história, geralmente, refere-se àquela prática pedagógica efetivada a partir do quinto ou sexto ano do Ensino Fundamental. A ideia comum não reconhece a presença de conteúdos de história nos primeiros anos da educação básica. O que se entende é que somente com a divisão dos componentes curriculares e a presença de vários docentes, sendo um específico para história, é que, de fato, estudantes terão acesso a conteúdos históricos. Uma vez que, de acordo com este imaginário, somente ao ocupar determinado espaço temporal dentro da grade de horário é que se torna possível o ensino de história. Imagina-se que a representação do passado, e seus desdobramentos, inicia-se apenas nesta etapa da educação, sem atentar para a existência de conhecimentos prévios, portanto, fundamentais para a apreensão do conhecimento histórico.

Parece, para alguns, que o ensino de História é incompatível com a aprendizagem das crianças nos anos iniciais. Talvez por fazer parte do componente curricular Ciências Humanas, concorrendo com a Geografia, não receba a devida relevância. Ou seja, este componente curricular abrange as duas disciplinas, e desta forma, seus conteúdos podem ser abordados de forma menos reflexiva, isto é, apenas contempla informações e dados pré-definidos. Este contexto pode fazer com que a História seja tomada por alguns conteúdos costumeiros, sem que haja uma contextualização, tampouco uma problematização.

Por certo, a História é parte da grade curricular desde as primeiras etapas da escolarização. Na Educação Infantil, por exemplo, no campo de experiência espaço, tempo, relações, quantidades e transformações é possível dar início a algumas concepções sobre Tempo. Conceito importante para a construção do conhecimento histórico na escola que será abordado em capítulo posterior.

Significa dizer que, este campo de experiência promove a familiarização com temas relacionados a este conceito através da vivência de rotinas em diversos momentos do dia, ou da semana, por exemplo. Isto é, trabalha-se a noção de Tempo desde a primeira etapa da Educação Básica.

Estas noções servirão como subsídios para que nas etapas seguintes os conceitos sejam ampliados e, os saberes relacionados à história sejam

assentados. Para isto, ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprendizagens que envolvam noções de Tempo são intensificadas através de novas atividades pedagógicas, como a elaboração de linha do tempo das crianças, construção de calendários, árvores genealógicas, entre outras.

Isto significa dizer que o/a educador/a tem a responsabilidade de apresentar os estudos historiográficos para os/as estudantes, sempre respeitando, claro, a faixa etária destes/as. Ou seja, faz-se necessário que estes estudos sejam trabalhados adequando-os à cognição dos/as estudantes. Articulando noções concretas buscando a construção do conhecimento abstrato, neste caso, conhecimentos sobre outros períodos, sociedades e a compreensão de seus contextos históricos.

Posto isto, o presente trabalho está voltado para a formação de professores e professoras de Curso Normal a nível médio. É necessário, entretanto, conhecer esta formação inicial para o exercício do magistério, que certifica habilitação somente para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste caminho, este mesmo trabalho mantém um diálogo com a ação pedagógica do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa onde o processo de ensino e aprendizagem no campo da História é pouco viabilizado. Sendo assim, significa também conhecer qual é o investimento de estudos históricos dispensados aos/as discentes do Curso Normal e, com isso, compreender a sua contribuição para que este ensino seja, ou não, viabilizado nos primeiros anos de escolarização. Neste contexto, o referido trabalho será desenvolvido no Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, instituição de ensino localizada no município de Porto Alegre.

Há algumas décadas o ensino de História ampliou seu campo de pesquisa. Durante muito tempo orbitavam entre os conhecimentos históricos personagens clássicos, fatos memoráveis e datas cívicas consolidadas. A partir dos anos 1970/80, historiadores/as diversificaram as esferas de pesquisa, as fontes históricas, e desta forma deram visibilidade a novos personagens e acontecimentos históricos. Assim como também um olhar da História vista de baixo para cima.

Certamente, todo esse processo ocorreu em um espaço de lutas e disputas em um jogo de forças travadas para que houvesse um

reconhecimento da História enquanto disciplina nas escolas. Nesse momento vislumbrou-se uma corrente de novos ventos impregnados de renovações para o ensino de História, imbuídas de preocupações sobre o público a que este se destinava, sobre a criação de currículos e práticas pedagógicas, sobre a carreira docente, etc.

Ainda assim, atualmente o ensino de História permanece pedagogicamente reconhecido e atrelado aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Evidentemente, existem diversos/as docentes preocupados com a situação do ensino de história nos Anos Iniciais, e por conta disto existem muitos trabalhos e pesquisas, ao qual este procura se juntar.

Conforme a reflexão feita acima, cabe indagar: como os saberes históricos podem ser desenvolvidos a partir dos primeiros anos de escolarização? Ao fazer tal questão, faz-se necessário considerar que tal ensino não se refere somente a apreensão de conteúdos históricos, mas também a uma proposta pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas nos/as estudantes, compreendendo, desde o gosto pela história, efetivação e êxito no letramento destes/as e ainda sua percepção enquanto sujeito histórico, por exemplo. Neste sentido, propusemos nesta dissertação para as/os estudantes em formação docente do Curso Normal alguns elementos importantes para a efetivação do ensino de História nos anos iniciais, como temporalidades, cidadania e datas comemorativas. Tais propostas consideram que o Curso Normal proporciona uma formação de professores/as generalistas, instrumentalizados para as práticas docentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com concepções teóricas e metodológicas voltadas para a alfabetização das crianças e demais conhecimentos gerais.

Ao escolhermos tais elementos, dentre tantos outros, buscamos oferecer uma reflexão para os/as discentes da formação inicial de professores à nível médio, a partir de uma base teórica e metodológica que abrangem formas de construção do conhecimento histórico nos Anos Iniciais. Com isto, pretendemos contribuir com reflexões atuais empenhadas em dialogar sobre a possibilidade desta aprendizagem pelas crianças. Tema que vem ganhando atenção entre educadores interessados em demonstrar a relevância e a potencialidade do referido ensino de História nos Anos Iniciais.

O interesse por este tema, em primeiro lugar, vem a mim porque sou um professor licenciado em História que atua no curso de formação de professores à nível médio ministrando além da disciplina história, também, didática das Ciências Humanas. Em segundo lugar, considerando o já citado, trata-se da percepção do espaço que o ensino de história tem ocupado nas aulas e, conseqüentemente, na aprendizagem tanto das alunas e alunos do Curso Normal quanto das crianças.

Neste sentido, percebe-se portanto, que é preponderante o ensino de outras áreas na etapa de alfabetização, demonstrada pela priorização da carga horária de linguagens, assim como também pela matemática. Cabe aqui esclarecer que não estamos classificando qual área é mais importante, pois entendemos que todas são igualmente necessárias à formação das crianças, não existindo, neste cenário, uma escala de valor.

Diante de relatos e situações experimentados ao longo de alguns anos dentro do Curso Normal nasceu uma preocupação com a forma pela qual o conhecimento histórico vinha e vem sendo abordado por parte dos/as estudantes em suas práticas docentes. Tais práticas fazem parte do Estágio Curricular Obrigatório como etapa final para a obtenção do certificado de habilitação ao magistério. Por diversas vezes constatamos uma reserva no planejamento da aula de História; em outras demonstrava-se um aspecto conservador em sua abordagem, caracterizado por datas, fatos já cristalizados no ensino escolar, ou simplesmente uma sequência de dados informativos sem haver uma contextualização ou reflexão crítica.

Sendo assim, a proposta de pesquisa parte de um estudo bibliográfico que envolve produções especializadas sobre formação de professores, ensino de história, legislações e documentos oficiais reguladores da educação, entre outros. Posto isto, a dimensão propositiva contribui com as reflexões sobre a formação de professores/as do Curso Normal de nível médio, dialogando com a ação pedagógica do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E nessa direção, será representada por uma sequência de aulas direcionadas às alunas do Curso Normal, amparadas em um conjunto de reflexões teórico metodológicas que visam potencializar o ensino de História nos anos iniciais, perpassando pelo entendimento da história como disciplina escolar, familiarização com marcos oficiais da educação, recursos didáticos para aulas de História, conceitos, entre outros.

O presente trabalho ao tratar da formação inicial de professores e professoras dialoga com o pensamento de que o ensino de História, a partir dos primeiros anos de escolarização das crianças, favorece a formação de sujeitos históricos, isto é, agentes sociais aptos a exercer seus papéis nos meios aos quais estão inseridos. Através do conhecimento histórico as crianças poderão conhecer e reconhecer-se como indivíduos pertencentes a um grupo social. Também, por acreditar que ensinar História nos primeiros anos ajuda no processo de alfabetização das crianças através de atividades desenvolvidas na especificidade da disciplina através da leitura e escrita. Ainda, a disciplina guarda imensa relevância por promover o processo de letramento dos/as estudantes. Isto significa dizer que, tal ensino não oferece apenas a apresentação de fatos passados e personagens históricos, mas também amplia a percepção dos/as estudantes de modo que estes sejam capazes de lançar um olhar apurado para o mundo, conscientizar-se da realidade que os/as cercam, refletir, estranhar e interagir de forma autônoma, social e coletiva.

Neste sentido, os capítulos deste trabalho compreendem um conjunto de reflexões que, ao final, procura corroborar com os olhares para a viabilidade da produção de conhecimento histórico desde os Anos Iniciais. Para isto, após as reflexões trazidas na introdução discorreremos por vários tópicos apresentando nossa visão de acordo com um referencial teórico especializado neste segmento.

Sendo assim, apresentaremos no segundo capítulo uma noção sobre os aspectos que compõem o espaço de investigação, isto é, iniciando pela trajetória histórica da escola, identificando a turma a qual realizamos a sondagem para averiguar quais conhecimentos acerca de História carregam alunas do Curso Normal. A realização desta etapa foi importante para a decisão da dimensão propositiva, mas não a única.

Ainda nesse capítulo, falaremos sobre a feminização do magistério, através de uma narrativa histórica sobre a entrada das mulheres na profissão, discorrendo sobre as diferenças em relação à educação masculina e, também, sobre os desafios ao longo da carreira. Neste caminho, abordar a carreira docente no século XXI torna-se extremamente necessário, pois, como explicitado tanto nas mídias, como decretos ou até mesmo no cotidiano escolar, educação e profissionais da área sofrem constantes ataques, além de desafios que a própria profissão impõe. Posto isto, é importante e necessário

repensar o perfil docente nestas décadas, bem como os caminhos que se apresentam aos/às profissionais da educação.

Partindo para o terceiro capítulo, veremos uma abordagem reflexiva teórica, a partir de uma análise de trabalhos científicos, dialogando com documentos oficiais como normas e diretrizes, entre outros. A partir desta nos propomos a verticalizar um debate pertinente, portanto indispensável, na e para produção deste trabalho. Isto significa debruçar-se sobre conceitos e seus contornos, assim como também ideias de autores e autoras que embasam as ideias aqui propostas. Neste sentido buscamos, através de concepções teórico-metodológicas — sobretudo, considerando o contexto deste trabalho —, entrelaçar conhecimentos que alicercem esta linha de reflexão. Finalizaremos este capítulo com conceitos e temas referentes ao ensino de História que consideramos apropriados para o desenvolvimento da dimensão propositiva para as e os normalistas.

O capítulo quatro adentra um momento mais propositivo desta dissertação, pois inicia apresentando a sondagem realizada para investigar os conhecimentos prévios das alunas sobre História, História como disciplina escolar, formação e atuação docente e o ensino de História, entre outras. Com base nas respostas obtidas nas sondagens, e analisando-as, elaborou-se a sequência didática que será apresentada a seguir. Seguindo o percurso metodológico, desenvolveremos nossa dimensão propositiva. A ideia de estratégia visa colaborar com as professoras em formação em relação ao desenvolvimento de aulas de História nos Anos Iniciais, isto é, que estas e estas discentes compreendam melhor e, portanto, possam problematizar com maior embasamento o ensino de História nesta etapa de escolarização.

Por fim, faremos as considerações finais, manifestando nossa posição sobre o tema estudado. Desde já, expressamos que este trabalho une-se a outros para que cada vez mais possamos dialogar e refletir sobre o tema da formação de professores/as à nível médio e a construção do conhecimento histórico nos Anos Iniciais. Esta pesquisa apenas faz algumas contribuições, pois entendemos que ainda há muito a ser debatido.

2 RECONHECENDO O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

Iniciarei o capítulo abordando o espaço onde será realizada a pesquisa, fazendo uma breve contextualização histórica da escola e seu reconhecimento enquanto instituição de formação de professores/as no município de Porto Alegre por mais de um século, sendo a escola pública mais antiga em funcionamento no Rio Grande do Sul.

2.1 CONHECENDO A ESCOLA

O Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha possui uma trajetória histórica de mais de 150 anos de atuação e é atualmente a instituição de ensino público mais antiga em funcionamento do Rio Grande do Sul. A escola faz parte de um movimento de criação de Escolas Normais que ocorreu no século XIX, conforme aponta a professora Dilza Porto Gonçalves

A escola Normal foi criada na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul somente em 1869. A primeira Escola Normal do Brasil data da década de 1830, com a fundação da Escola Normal de Niterói, em 1835 e da Escola Normal de São Paulo, em 1846. (GONÇALVES, 2013, p. 31)

No Brasil, o período imperial marca o surgimento das escolas normais. Durante o século XIX foram fundadas escolas com a finalidade de formar professores/as para atuarem no ensino primário. Tendo em vista que a situação do sistema educacional da época era significativamente precária em todo império, nesta província a realidade não era diferente. Grande parte da população era composta de analfabetos, havia pouco número de escolas, o corpo docente era restrito, e muitos sem o preparo necessário para atender estudantes em processo de alfabetização.

Neste cenário, a partir do descontentamento da sociedade em relação ao atraso social da província, causado em parte pelo baixo nível educacional, reivindicava-se uma escola que pudesse formar profissionais que trouxessem melhores resultados para a educação sulista. A intenção era instrumentalizar teórica e metodologicamente novos educadores capazes de transformar esta sociedade analfabeta em uma sociedade letrada. Neste sentido, segundo a professora Regina Portella Schneider

O clamor pela criação de uma Escola Normal foi permanente até 1860, quando o presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul foi autorizado pela Assembleia Legislativa a criar uma Escola Normal na capital da Província. Entre essa autorização e a criação da Escola Normal passaram-se vários anos e, somente, no último ano da década de 60, isto é, em 5 de abril de 1869, era criada a Escola Normal. (SCHNEIDER, 2019, p.9)

As reivindicações da sociedade ecoaram até as autoridades, que atendendo a esta demanda elaboraram um projeto de criação da primeira escola Normal do sul do país. No entanto, ainda conforme a mesma autora, tal projeto esperou quase uma década para se concretizar. Da percepção do problema à consolidação de uma escola na província o tempo decorrido foi relativamente longo (TAMBARA, 1998).

Tamanha demora resultava de fatores políticos, pois mesmo que a criação de uma escola Normal proporcionasse significativa mudança na qualidade da educação, o mesmo autor aponta que

O que se nota, é que havia, por parte das autoridades, uma percepção dos problemas da educação na província, ao mesmo tempo que não havia uma vontade política de realizar concretamente os atos que decorreriam desta percepção se esta fosse realmente uma exigência da estrutura material da sociedade. (TAMBARA, 1998, p.41)

A importância da criação da escola era visível por parte de todos/as, no entanto, para as autoridades o desejo de torná-la efetivamente uma prioridade, e concretizar tal projeto destoava da necessidade da sociedade.

A inauguração da Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul em 1869 representou um grande avanço para a educação na província. Apesar de o desinteresse por parte de representantes políticos, Tambara destaca que

[...] o importante a ser resgatado, é que a construção de uma escola normal marcou, sob certo prisma, uma ruptura com o modelo anterior. Significou a gênese de um novo perfil do magistério rio-grandense com características bem específicas e que lentamente, foi-se consolidando. Esta nova feição pode ser identificada por um caráter sexista do magistério aliada a um caráter híbrido de seu ethos: a junção da vocação com a profissão. (TAMBARA, 1998, p. 41)

A criação da Escola Normal foi acompanhada de novos modelos pedagógicos que vieram para auxiliar a formação de professores/as, deixando

para trás aspectos teóricos e metodológicos obsoletos e ineficazes para o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do tempo, a escola passou a consolidar seu papel inovador no campo educacional perante a sociedade.

A criação de Escolas Normais, nesse período, aponta um passo significativo para o sistema educacional, tendo em vista que, somente por meio da instrução, a situação de atraso econômico, social e cultural da população poderia ser revertida. Desta maneira, aqui faço uma referência à escola, local onde estudantes recebem os primeiros conhecimentos de letramento, instituição que acolhe e educa, que se faz presente na vida de professores, alunos, funcionários, equipe diretiva. Como descreve Ângela Maria Souza Martins

Desde o momento de sua institucionalização, a escola, enquanto instância reconhecida socialmente como "locus" de produção e reprodução da cultura erudita, tornou o "ethos" propício para o cultivo de cultura específica, a cultura pedagógica que resulta de representações, procedimentos e práticas educacionais que consolidam a postura do ser professor e do ser estudante. (MARTINS, 2009, p. 174)

Tal reflexão é pertinente sobre o papel da escola, entendido como local de produção de conhecimento, onde as trocas enriquecem todos os agentes envolvidos. É ainda espaço enriquecedor de ideias, de pensamentos, de formação de sujeitos, de construção de saberes e valores, de conflitos e estranhamentos. Neste sentido, a instituição de ensino constitui um espaço onde todos que fazem parte estabelecem relações que favorecem e alicerçam suas aprendizagens. Também, lugar onde as práticas pedagógicas cotidianas visam proporcionar a preparação de cidadãos, sujeitos instrumentalizados para um engajamento mais robusto no meio em que vivem.

A escola, desta forma, consolida-se como instituição de produção de conhecimento, onde o professor exerce o papel de mediador. Pois, torna-se um erro discorrer que os saberes escolares devem ser transmitidos, pelo contrário, deve-se proporcionar para o/a aluno/a formas que possam edificar seu conhecimento. O professor precisa conhecer os/as estudantes, reconhecer suas realidades, e buscar metodologias adequadas para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Após esta referência à instituição escola, volto à questão da Escola Normal. Como já mencionado, são escolas que preparam estudantes para a atuação profissional do magistério. Até então, nesse século o que se percebia

era educadores/as atuando sem formação docente adequada. No contexto social em que as regiões do império se encontravam, a criação de escolas Normais era oportuna e exercia um papel fundamental para o desenvolvimento do campo educacional, como aponta Ângela Maria Souza Martins

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes “agências” na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação de professores. Consideramos a Escola Normal um “ethos” que elabora uma cultura pedagógica para a formação de professores. (MARTINS, 2009, p. 174)

Era exatamente o que se esperava da nova Escola Normal da província, que trouxesse um currículo voltado à formação de professores, ou seja, um conjunto de saberes e fundamentos necessários à prática pedagógica nos primeiros anos de escolarização.

Em um momento de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais tornou-se imprescindível promover uma educação de qualidade no Brasil. Da mesma forma, precisava-se tornar o ensino integrado, pois de acordo com suas especificidades regionais, cada província adotava um sistema educacional diferente. Para reverter os baixos índices educacionais aqui no Rio Grande do Sul, a professora Dilza Porto Gonçalves nos aponta que

A fundação da Escola Normal era uma aspiração antiga dos moradores da Província de São Pedro do Rio Grande. A situação geral da educação no Brasil era precária, mas no continente de São Pedro estava muito aquém de outras províncias [...] Neste espírito é que foi criada a Escola Normal na província, para atender os anseios de uma população que reivindicava pela formação de professores, pois só assim poderia se primar por uma instrução pública de qualidade. (GONÇALVES, 2013, p. 34)

Nesse contexto, a fundação desta escola atende aos anseios de uma população preocupada com os rumos da educação bem como os impactos que a falta desta traria para a sociedade. Sendo assim, esta instituição nasceu com relevância e responsabilidade, e a formação de docentes era vista como uma forma de amenizar os problemas sociais. A escola passou por reformas estruturais conforme os diferentes cenários políticos, passando por diferentes denominações, como ainda destaca esta professora através da legislação apresentada

Pelo Decreto nº 373, de 14 de março de 1901, foi instituído o Colégio Distrital em substituição à Escola Normal [...] O Colégio

Distrital teve curta duração. Precisamente, em 16 de maio de 1906, o Colégio Distrital deu lugar à Escola Complementar de nível secundário, através do Decreto nº 907. (GONÇALVES, 2013, p. 50-51)

O início do século XX foi marcado por transformações no campo da educação, o que levou a escola a ganhar diversas denominações conforme mostra a autora. Cabe destacar que a instituição cada vez mais ganhava importância, à medida que possibilitava à sociedade docentes preparados/as para o exercício do magistério. Como pode-se perceber, a trajetória desta escola sempre esteve permeada por mudanças. Nos primeiros anos do século XX, foi adotado o sistema de exames para o ingresso nesta escola, e, sobre este processo, segue a professora

A partir de 1907, começou a ser exigido também o exame para ingresso na Escola Complementar [...] Sendo o exame de ingresso, relativamente rigoroso, gradativamente também contribuiu para a sacralização da imagem de “escola modelo”. As atividades escolares pareciam cada vez mais ganhar importância para as autoridades relacionadas com a instrução pública e mais espaços nos periódicos. (GONÇALVES, 2013, p. 258)

O rigor no exame de ingresso, e os critérios para sua admissão tornaram a escola uma referência para as demais nas cidades do estado do Rio Grande do Sul. Corroborado ainda pelo conceito de excelência através das “nomeações de professores de melhor nota e bons serviços ao magistério” e “premiação as melhores alunas” (GONÇALVES, 2013).

O resultado desta averiguação está em um projeto para a construção de um prédio novo ao lado da Assembleia Legislativa, na rua Duque de Caxias, onde atualmente abriga a Casa Civil. Isto significava a dimensão do seu prestígio para a cidade, pois estava localizada em uma área de grande importância administrativa.

Em 1929, a escola volta a se chamar Escola Normal pelo Decreto nº 4.277 sancionado pelo governo Federal trazendo inovações, como por exemplo, a criação do Jardim de Infância, que, junto a escola primária serviam de Colégio de Aplicação para as práticas pedagógicas das alunas do curso normal. Sobre este decreto, Regina Schneider aponta que

O decreto nº 4.277, de 9 de março de 1929, restabeleceu a antiga Escola Normal, com a seguinte estrutura: Curso Complementar, de 3 anos, Curso de Aperfeiçoamento, de 2 anos; Escola Primária, de 6 anos e Jardim de Infância, com 3 períodos. (SCHNEIDER, 2019, p. 8)

A escola continuou aumentando a sua visibilidade e o reconhecimento tanto pela sociedade porto-alegrense, quanto pelo governo do Estado devido a sua qualidade de ensino.

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e, com isto, ocorreram algumas mudanças na esfera educacional. Referente a esta escola, urgia a construção de uma nova sede, uma vez que o número de alunos e alunas crescia e, as salas de aula já não comportavam tantos estudantes. Sendo assim, “em 1931, o diretor da Escola, Emílio Kemp, obteve do então interventor do Estado – General Flores da Cunha – a promessa da construção de um prédio maior e próprio para abrigar a Escola Normal” (SCHNEIDER, 2019, p. 11).

Este projeto recebeu a devida atenção pela importância que a escola refletia, uma vez considerada modelo para as demais instituições de instrução pública e de formação de professores e professoras. Sobre a obra tida como grandiosa e monumental, Schneider aponta

O prédio foi projetado em estilo neoclássico. As colunas jônicas, inspiradas no templo grego de Ártemis, foram revestidas com pó de mármore, mica e cimento branco. Para as escadarias, foi utilizado o mármore de Carrara. E as instalações sanitárias em modelo menor, que eram apropriadas para as crianças do Jardim de Infância, foram importadas da Inglaterra, uma vez que, em nosso país, essas peças não eram produzidas. (SCHNEIDER, 2019, p. 11)

A nova sede, então construída no “Campo da Redenção”, região central de Porto Alegre, levou 360 dias para sua conclusão, e foi inaugurada em 1935, no mesmo ano das comemorações do centenário da Revolução Farroupilha. Por sua vez, mesmo com a nova localização, na avenida Osvaldo Aranha, a instituição ainda mantém o seu padrão de ensino, como destaca Schneider

Com o passar do tempo, a Escola Normal de Porto Alegre e, depois a Escola Normal General Flores da Cunha, sempre foi considerada um padrão pedagógico e administrativo. E assim continuou, como Instituto de Educação, e após, como Instituto de Educação General Flores da Cunha. Por isso, foi contínua a busca de aperfeiçoamento do seu corpo docente e de organização pedagógica e administrativa cada vez mais eficiente.” (SCHNEIDER, 2019, p. 11)

Segundo a bibliografia, ao longo do tempo, a proposta da escola sempre foi pautada pela excelência no ensino e aprendizagem, seguindo os princípios

aos quais levaram a sua criação na segunda metade do século XIX. Assim como na adoção de cursos de aperfeiçoamento dos profissionais e, também, na adoção de metodologias inovadoras para a promoção da educação. Neste sentido, atendendo as demandas da sociedade da época, que reivindicava uma instrução pública de qualidade.

Cabe ressaltar que a escola passa a se chamar Instituto de Educação General Flores da Cunha em 1937 e, em 2006 torna-se Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha.

Atualmente, a sede principal do Centro de Formação de Professores General Flores da Cunha, localizada na avenida Osvaldo Aranha, encontra-se fechada para a realização de restauro em seu prédio histórico. Mesmo assim, as atividades escolares continuam em quatro diferentes núcleos.

O Curso Normal está junto à sede provisória na Rua Cabral, 621, no bairro Rio Branco. Neste sentido, as aulas de preparação de professores e professoras seguem em ambientes improvisados, aguardando o retorno para seu espaço original, que tanto contribuiu para a formação de docentes ao longo dos seus 150 anos de história.

No entanto, considerando o contexto histórico, e atual, ao valorizar sua trajetória, mantém o compromisso com a educação pública de qualidade, através de uma gestão democrática, da autonomia dos professores, e da interação com a comunidade escolar.

2.2 APRESENTANDO A TURMA

Neste tópico farei considerações sobre o perfil e as características da turma na qual será realizada a atividade de sondagem com o intuito de verificar o seu conhecimento histórico. No entanto, sobre o que tange à docência, assim discorre a LDB em seu Artigo 61

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2017, p. 38)

Para isto, o Centro Estadual de Formação de Professores Gal. Flores da Cunha, oferece duas formas de preparação profissional do curso, uma anual e outra semestral. Neste cenário, existem duas turmas em processo de

finalização do período letivo, a próxima, e última etapa para as estudantes é a realização do estágio curricular supervisionado, onde aplicarão os conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos em sala de aula. Após a conclusão desta prática, receberão a certificação de docente para o exercício do magistério – que compreende a habilitação para lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma das turmas, segue o formato anual, ou seja, tem a duração de quatro anos, entre aulas presenciais e, mais um semestre de prática de estágio em sala de aula, a ser realizado em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também, exige-se a realização de 400h de atividades denominadas de horas complementares, podendo ser palestras, conferências, seminários, encontros, entre outros. Este ano, devido à pandemia causada pela Covid-19 que ocorre em todo país, os cursos podem ser realizados de forma virtual, como complementação de pré-requisitos para a conclusão do curso de formação de professores (as).

As aulas ocorrem no turno da manhã com aulas síncronas e assíncronas, a turma possui quatro alunas matriculadas e, a faixa etária é representada entre 15 e 18 anos. O currículo, nos primeiros anos, compreende componentes curriculares do Ensino Médio regular e, alguns mais específicos como História da Educação; já nos anos seguintes aparece a Didática Geral e sua subdivisão em outras didáticas específicas, como, por exemplo, a Didática das Ciências Humanas, a qual também sou professor ministrante.

A outra turma, caracterizada pelo Aproveitamento de Estudos (A.E.), percebe-se um contexto diferente, pois possui a duração de três semestres de aulas presenciais, mais um semestre de prática de estágio em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, assim como a primeira, exige a mesma carga horária em atividades complementares.

As aulas são ministradas no turno da tarde em aulas síncronas e assíncronas. Esta forma de participação no curso é possibilitada para pessoas que já possuem formação, seja à nível médio ou graduação, as quais desejam ser professoras (es). Atualmente, a turma é composta por 11 alunas com idade que oscila entre 20 e 60 anos. Para este formato, o curso dispõe de componentes específicos para a formação de professores, como por exemplo, História da Educação, Psicologia da Educação, bem como todo o conjunto de

Didáticas – Geral, Ciências Humanas, Ciências Natureza, Arte, Religião, Educação Física, Linguagem e Matemática.

Posto isto, a escolha por realizar a atividade de sondagem com esta turma, para verificar seu conhecimento sobre História justifica-se, em primeiro lugar, pela empatia estabelecida ao longo dos três semestres nos encontros durante as aulas semanais. Visto que, desde o início, no ano 2019, a convivência em sala de aula, sempre foi de muito respeito e cordialidade, despertando, desta maneira, um ambiente favorável não só para o convívio, mas principalmente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Neste ambiente, construído pelo diálogo, fortaleceu-se as relações interpessoais, através das atitudes demonstradas por estas alunas, as quais inspiraram a segurança e satisfação para tal escolha.

Outro motivo é que, no decorrer dos encontros em sala de aula, a turma, à medida que evoluía na aquisição de conhecimento, evidenciava seu interesse diante dos diálogos estabelecidos. Diálogos que contribuíram de forma positiva para um olhar atento destas estudantes no que se refere ao exercício da docência e, especificamente, ao ensino de História nos anos iniciais.

Ainda, cabe ressaltar que, tal escolha se dá por ser uma turma constituída exclusivamente por mulheres, com realidades, cosmovisões e experiências bem distintas. São notórias as características gerais, bem como as especificidades, algumas alunas são mães, ou avós, solteiras, casadas, já possuem uma formação superior ou somente Ensino Médio, por exemplo. Como citado anteriormente, o fator idade também varia significativamente, o que demonstra um encontro de várias gerações. Todas possuem outras ocupações profissionais que, não diferente de tantos outros (as), dividem as horas do dia entre uma jornada de trabalho e de estudos.

No entanto, desta multiplicidade de experiências, surgem diversos olhares e pensamentos, que divergem e convergem na dinâmica da sala. Não obstante é a partir deste caldeirão de encontros que nasce a efetivação da construção do conhecimento, e aqui refiro-me às nossas aulas de Didática das Ciências Humanas. Sendo assim, diante de tudo que foi exposto, torna-se grata a satisfação, para a realização deste trabalho.

2.3 ESCOLA NORMAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

As Escolas Normais, segundo o professor português Antônio Nóvoa são

Instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos: mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1992, p. 3)

Trata-se então de instituições criadas e controladas pelo Estado, para preparar homens e mulheres para o exercício docente, com devido reconhecimento, por parte da sociedade, em que a finalidade é o trabalho voltado à escolarização das massas. Foram concebidas como espaço formal de formação de educadores/as. Considerando que esta pesquisa aborda a formação de professores/as em nível médio – Escola Normal. Sem dúvida, lugar onde o conhecimento é debatido, construído e reconstruído à medida que são oferecidas oportunidades para a sua reflexão. Assim, com a construção de saberes relacionados às práticas de sala de aula em foco, trata-se de uma instituição com grande relevância para a formação inicial – de nível médio – de educadores.

O surgimento destas escolas remonta ao final da Revolução Francesa, entretanto no início do século XIX movimentos de organização dos Estados Nacionais contavam com uma mudança para os sistemas de educação. O andamento destes processos prescindia de uma modernização na esfera educacional e, para isto, era preciso contar com participação de profissionais capacitados. De acordo com este contexto, Ângela Maria Souza Martins descreve que

Politicamente, no século XIX, está em curso o processo de formação os Estados Nacionais, por isso cresce a necessidade de criar um sistema que pudesse nacionalizar, sistematizar e controlar a disseminação da instrução. Assim chegou o momento, devido às exigências socioeconômico-culturais, de encontrar caminhos que pudessem ampliar a educação para uma grande parcela da população [...] Nessa ambiência cresceu a importância do ensino elementar e da formação de professores. Propagaram-se, por toda Europa e também nas Américas, as Escolas Normais. (MARTINS, 2009, p. 175)

O cenário de construção de Estados Nacionais não só alimentou a ideia de uma nova concepção de educação como propagou a necessidade de criar escolas que formassem tais profissionais, capazes de alfabetizar seguindo normas e metodologias adequadas. Conforme o entendimento dos governantes, as nações só cresceriam se a população fosse instruída. Este entendimento não tardou a sua propagação entre o velho e novo mundo, pois os dois continentes estavam em franco processo de transição econômica, política, social e cultural. Embora com alguma desigualdade em seus percursos.

No Brasil do século XIX, como já mencionado, o número de professores com formação pedagógica especializada para atender as escolas de primeiras letras não era suficiente. Esta falta contribuía para o fracasso do sistema educacional, demonstrado pelo número significativo de analfabetos, mas também por grande número de pessoas sem acesso às escolas devido às suas localidades. Os problemas encontrados nesse momento eram muitos, conforme ainda destaca Ângela Maria Souza Martins que

Uma das principais mazelas da educação era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando a ampliação da escolaridade elementar e, conseqüentemente, não havia uma proposta de qualificação do professor. (MARTINS, 2009, p. 175-176)

O imprevisto de docentes na área da educação era comum, assim como, formação precária somada a remuneração injusta impactava negativamente no desempenho das funções docentes. A má remuneração ainda persiste, o imprevisto de professores devido à falta de profissionais também é recorrente, e em alguns casos a má formação, a desatualização, decorre de muitos fatores, que não cabe aqui discorrer.

O cenário vigente então, sobretudo na área do ensino, implicava na tomada de medidas que minimizassem os efeitos negativos resultantes da baixa qualidade do ensino. Neste sentido, o Estado consciente da necessidade de criar instituições que promovessem a formação docente com qualificação teórica e metodológica implantou as novas Escolas Normais. A conclusão do curso visava a substituição de professores com formação baseada somente na prática da sala de aula, conhecidos como mestre-escola. Mas, o que é um

mestre-escola? Conforme Alessandra Frota de Schueler esclarece que a própria denominação

Mestre – então atribuída aos docentes de todas as ordens e graus, indicava sua vinculação com tradições das corporações de ofício. Tendo aprendido com os mestres no interior dos sistemas de aprendizagem de ofício, muitos artesãos, ao mesmo tempo que exerciam suas profissões manuais, executavam a tarefa de ensinar as primeiras letras, ora gratuitamente, ora como mais uma maneira de garantir sua sobrevivência. (SCHUELER, 2005, p. 344)

Isto significa dizer que estes mestres atuavam sem uma preparação didático pedagógica formal, e, sim, aprendiam na prática o ofício docente, pelo qual lhes era atribuído este título de acordo com seu caráter manual de aprendizagem.

Sobre as mudanças, entretanto, não bastava apenas fundar escolas para preparar docentes. Era imprescindível inovar nos currículos e metodologias destes cursos. Tais estratégias tinham como finalidade proporcionar uma ruptura com o perfil arcaico e artesanal do professor, pois, conforme aponta Alessandra Frota de Schueler

O traço fundamental destas mudanças revelou-se pela passagem de uma forma artesanal de aprendizagem prática do ofício, tradicional aos professores régios e mestres de primeiras letras desde o final do século XVIII (tanto no império português quanto na Europa Ocidental), às formas estatais e hierarquizadas de profissionalização, com a introdução de novos saberes científicos (a pedagogia a psicologia) e das novas escolas de formação de professores, as Escolas Normais, a partir de meados do século XIX.” (SCHUELER, 2005, p. 334)

A preocupação com a educação iniciou um movimento de mudanças significativas. Práticas, conceitos, metodologias, currículos, profissionalização dos/as professores/as, estrutura física escolar, entre outros aspectos foram revistos, reavaliados e reelaborados. A finalidade era proporcionar melhor formação aos docentes através de um conjunto sistemático de saberes, conhecimentos e práticas que consequentemente deveriam reverter o quadro precário em que o sistema de ensino do Brasil se encontrava.

A elaboração de novos currículos voltados para uma formação profissional atualizada, levava em consideração saberes científicos que abandonavam a prática artesanal e tradicional, responsável pelo lento e precário processo de ensino e aprendizagem. Cabe ainda destacar a

participação do Estado nesse movimento assumindo maior responsabilidade e controle em relação a estas novas instituições.

Mesmo que todo empenho de educadores e políticos durante o século XIX visando aperfeiçoar a educação no Brasil tenha obtido resultados positivos, os problemas ainda estavam longe de serem superados. Muito ainda deveria ser feito em vários aspectos, como as estruturas físicas das escolas, a presença das mesmas em regiões distantes, a questão dos materiais escolares, os conteúdos, entre outros. Mas um aspecto extremamente relevante para o sistema educacional, diz respeito ao educador como figura profissional, como explica Ângela Maria Souza Martins

A partir do final do século XIX e início do século XX, observamos uma dupla preocupação no processo de formação do professor: a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar. Essa preocupação permeou a trajetória histórica da Escola Normal, nas principais cidades brasileiras. A busca de um profissional da educação de acordo com os novos princípios de urbanidade, um civilizador, estava presente nas discussões e reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX. Era preciso formar um novo tipo de educador, num “locus” específico, a Escola Normal deveria possuir instalações apropriadas à sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem “conformar” o homem moderno e civilizado. (MARTINS, 2009, p. 180)

A virada do século XIX para o XX desencadeou descobertas em diversas áreas que, na área da educação, implicaram uma atenção para o profissional da educação. Seguindo a dinâmica da época, a formação de educadores/as precisava acompanhar as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que vinham ocorrendo no Brasil e em outras partes do mundo.

Os cursos deveriam concorrer com os novos princípios de uma época marcada pela industrialização crescente, que repercutia diretamente no processo de urbanização de cidades brasileiras. E, para isto, a formação de um novo tipo de professor, com espaço próprio, singular e representativo era uma inquietação que tomava destaque em debates e nas reformas educacionais.

O que vigorou entre as Escolas Normais, durante certo tempo, foi um currículo que privilegiava os mesmos conteúdos que deveriam ser ensinados em sala de aula para as crianças. O conhecimento teórico e metodológico destinado a formar os professores quase não existia, ou seja, era ínfimo. Como

aponta Leonor Maria Tanuri, predominava um conjunto elementar e modesto de conhecimentos voltados para a preparação docente. Em suas palavras

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do ensino era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p. 65)

Vários foram os motivos para o insucesso alcançado por algumas Escolas Normais, como vimos. A carência de um plano teórico metodológico adequado, a falta de professores para as ministrarem disciplinas do curso, entre outros, são fatores para a rudimentar formação daqueles docentes.

A percepção da existência de poucos currículos motivaram esforços para que houvesse uma mudança no perfil das Escolas Normais. Assim, a reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da Escola Normal e contemplou as suas Escolas Normais anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar (TANURI, 2000).

As mudanças implementadas na escola paulista logo foram adotadas em outras instituições de formação de professores/as. A tendência inovadora impactou positivamente as Escolas Normais a partir de um currículo atualizado voltado para uma formação científica. Ao longo do século XX as Escolas Normais tiveram grande relevância no âmbito educacional.

2.4 CURSO NORMAL E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A entrada da mulher no curso normal é um fenômeno desencadeado na segunda metade do século XIX. A presença feminina nos bancos escolares têm uma longa história. Por muito tempo, frequentar a escola era um desafio marcado por muitas restrições e discriminações. Como aponta Guacira Lopes Louro, em relação a diferença de ensino oferecida a meninos e meninas

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas [...] Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina

cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.” (LOURO, 2004, p. 444)

A permanência feminina em sala de aula contou, inicialmente, com dispositivos que proporcionavam uma educação desigual para ambos os gêneros. A distinção no ensino baseado nos gêneros levava em consideração os valores e tradições da época e, por isso, visava legitimar o papel doméstico da mulher, enquanto ao homem possibilitava um conjunto de conhecimentos favoráveis a uma formação profissional. Sobre esta distinção, Elomar Tambara esclarece

De maneira que, formalmente, o sistema de ensino estabelecia diferenças no processo de formação do menino e da menina em decorrência da ideia que se tinha de suas diferentes funções sociais na estrutura organizacional da sociedade no futuro. O currículo das aulas femininas era diferente do das masculinas. Nas primeiras, eram reforçados conteúdos que visavam formar a dona de casa em detrimento de outros de cunho mais técnico. (TAMBARA, 1998, p. 39)

A diferenciação dos currículos deixava claro o caráter formativo a ser desenvolvido para as meninas e para os meninos. Para elas predominavam temas voltados às tarefas domésticas, que tinham como finalidade a formação da dona de casa. Para os meninos, então, era assegurada uma formação técnica, baseada na crença que sua função social fosse mais importante. Desse modo, a organização dos currículos contribuía para o estabelecimento e justificativa dos papéis sociais. Não existia uma proposta de formação profissional para o gênero feminino, pois o que se esperava das mulheres dessa época é que fossem apenas esposas prendadas.

A desigualdade ainda era agravada por outro fator que, por si só, já distinguia as pessoas: a sua classe social. Pertencer a determinado grupo social também era um critério relevante para a oportunidade de acesso, ou não, à educação. A instrução de uma menina pertencente à camada popular era distinta de outra que fazia parte de uma esfera social mais alta. Quando essa instrução ocorria. Como descreve Guacira Lopes Louro

Meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas [...] Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da

matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas.” (LOURO, 2004, p.445-446)

As condições sociais e econômicas contribuíam para dificultar ou facilitar o acesso à instrução de meninas em idade escolar. Além do fator de gênero, alicerçado em uma mentalidade tradicional e machista, o fator financeiro também retardou a inserção das mulheres no sistema de ensino. Sobre este aspecto acrescenta Renata Vidica Marques da Rosa

As meninas das classes mais baixas só foram inseridas nas intenções da educação, quando foi interessante para o país estender a educação para toda a população, devido aos ideais de progresso e modernização. As mulheres negras e indígenas então, só tiveram a educação com um atraso maior ainda, atraso este acarretado pelo duplo preconceito: de etnia e de gênero. (ROSA, 2001, p. 3)

A inclusão tardia das meninas/mulheres no sistema educacional decorria do duplo preconceito, etnia e gênero, conforme a autora. Para aquelas pertencentes às camadas mais vulneráveis financeiramente tornava-se secundário frequentar a escola, enquanto outras, de famílias com maior poder aquisitivo, ocorria o contrário: recebiam professores particulares em suas casas, ou ainda, poderiam optar por frequentarem escolas religiosas. Por outro lado, a questão étnica também dificultava a entrada das mulheres à escola. Neste caminho, o preconceito ainda poderia ser maior conforme o grupo étnico a qual a jovem fazia parte.

O currículo que priorizava os saberes e técnicas domésticas vigorou por muito tempo em contraste à instrução masculina, que instrumentalizava os meninos para o mundo do trabalho. A imagem de figura secundária, rigidamente construída pela sociedade impedia a mulher de viver a partir de suas próprias escolhas. O perfil apropriado para a época baseava-se no recato, na religiosidade, e aptidão em lidar com questões do lar. Para Renata Vidica “idealizou-se uma mulher pura e dócil e que seu papel social somente voltado para o lar e maternidade. Suas vidas se resumiam em se preparar e esperar o casamento e depois se dedicarem ao marido e aos filhos” (2011). Características criadas com forte influência religiosa, bem como pensamentos conservadores cristalizaram a ideia de inferioridade intelectual e subordinação atribuída ao sexo feminino. Logo, afirmando seu papel social acessório.

Sob o crivo de uma sociedade tradicional, sofriam enorme pressão, pois todo o tratamento a elas atribuído era legitimado por um rígido código moral, caracterizado por atitudes e pensamentos excludentes e sexistas. O moralismo acabou gerando uma vigilância sobre a conduta pessoal, sobretudo, claro, das mulheres. Sobre a questão de desigualdade de gênero, afirma Elomar Tambara

Como era padrão no Brasil, no Rio Grande do Sul, o primeiro processo de discriminação sexual na escola era o físico-espacial. Havia aulas diferenciadas para os meninos e para as meninas. Este processo de segregação somente começou a diminuir em meados do século XIX. Neste sentido, observa-se um claro sentido machista no sistema educacional que se consubstanciou, principalmente, no maior número de escolas para os meninos e na maior frequência destes às aulas. (TAMBARA, 1998, p. 37)

A discriminação sexual estava incutida em toda sociedade, e não era diferente nas escolas. Convencionou-se um tratamento diferenciado para meninos e meninas, corroborado através de currículos e espaços escolares. Em algumas escolas até a divisão em turnos era utilizada como meio de segregação, com aulas pela manhã para um gênero e à tarde para outro. Os padrões sexistas representavam o protótipo de uma sociedade patriarcal e apresentavam-se como algo natural nos diversos espaços sociais.

Entretanto, isto começa a mudar a partir do final do século XIX e início do XX, sobretudo quando surgem as escolas normais e, desta forma, tem início uma expressiva presença feminina. Segundo Paolla Ungaretti Monteiro

A década de 1860 é marcada por várias discussões na área da instrução pública e por atrasos. Um exemplo foi a criação da Escola Normal na Capital, através da Lei nº 446, de 4 de janeiro de 1860. Somente após nove anos a escola foi inaugurada em 1969. Ao contrário do que ocorria em outras escolas normais no Império, contou com maior número de meninas do que meninos desde a sua inauguração. (MONTEIRO, 2015, p.12)

Sem dúvida, a abertura de escolas normais trouxe um alento em relação ao sentimento de precariedade educacional até então vigente. A proposta era formar professores e professoras para atuarem no ensino público primário. Em um primeiro momento, a escola recebia inscrições de meninos e de meninas. Mas, aos poucos, o número de matrículas de meninas aumentava consideravelmente. Sobre a significativa presença feminina nas escolas normais, Guacira Lopes Louro destaca

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. (LOURO, 2004, p. 449)

A abertura de escolas normais atraiu meninas para sala de aula, no entanto, mostrando a persistência do caráter sexista, somente professoras podiam ministrar aulas para estas alunas. De certa forma, foi uma oportunidade para as mulheres exercerem o magistério, campo exercido majoritariamente por homens. Nesse período, a Escola Normal da Província do Rio Grande do Sul, por exemplo, também contava com o ingresso de meninas oriundas do asilo Santa Teresa, instituição assistencial que acolhia moças órfãs. Nos anos seguintes a demanda por vagas pelo público feminino foi aumentando, devido à importância que a instituição ganhava perante a comunidade em geral.

À medida em que a escola crescia institucionalmente, algumas reformulações foram propostas por autoridades com o intuito de aperfeiçoar o sistema de ensino. No entanto, algumas renitências foram apresentadas para contrapor tais iniciativas. A justificativa estava na visão que o diretor da escola, na época, tinha das alunas, afirmando que sua capacidade intelectual não seria tão desenvolvida, como aponta Flávia Obino Corrêa Werle

Enquanto diretor, Pe. Cacique, em muitos momentos apresentou resistência a tais reformas, tendo em vista a percepção das possibilidades intelectuais das mulheres que a frequentavam. A “natureza” das alunas requeria, na visão do diretor, um trabalho menos árduo para que lhes fosse possível concluir o curso, em cujo objetivos estava a formação para o lar. (WERLE, 2005, p. 613-614)

Algumas reformas não foram adiante pois, conforme o pensamento do diretor da escola à época, Padre Cacique, as alunas eram incapazes intelectualmente de acompanhar as inovações didático-pedagógicas na educação. Esta ideia fazia parte de um rol de argumentos que defendiam que a educação feminina deveria ser menos exigente intelectualmente. Concepções sexistas como esta ainda permearam o campo da educação por muito tempo.

À medida que a escola normal consolidava-se, crescia o contingente de mulheres que se matriculavam na escola normal com o objetivo de ser professoras. Esta atitude marcava sua perseverança e resistência em relação à forte vigilância e discriminação a elas atribuídas. Se, por um lado, havia

rejeição e desconfiança da competência feminina para a prática docente, por outro, havia quem pensasse o oposto. Como afirma Guacira Lopes Louro

Outras vozes surgiram para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. (LOURO, 2004, p.450)

Ainda que houvesse os defensores da participação feminina no processo educativo escolar, muito se argumentava sobre seu dom maternal, considerando fatores como afetividade, serenidade, dedicação, que tornariam a mulher naturalmente preparada para a docência. Percebe-se, com isto, a representação que se construía para mulher professora, ela não era vista como uma educadora e, sim, como uma mãe, aquela que cuida e zela por seus filhos, neste caso, seus alunos. Este pressuposto acompanhou a presença e o trabalho das mulheres na educação ao longo de gerações.

Mesmo carregando o estereótipo da professora como mãe zelosa e cuidadora, a entrada no magistério poderia representar, para estas mulheres, uma mudança de costumes e maior autonomia, como explica Renata Vidica Marques da Rosa

Para as mulheres a oportunidade de poder deixar as fronteiras do mundo doméstico e adentrar a esfera social foi algo que as impulsionou para a docência. Aliás o magistério e a enfermagem foram as primeiras profissões, teoricamente de maior prestígio, em que elas foram aceitas [...] Ser professora na visão das mulheres e da sociedade, possuía mais prestígio do que ser governanta, costureira ou parteira. A possibilidade de circularem pelo espaço público desacompanhadas e de adquirirem conhecimentos que iam além das prendas domésticas, como era usual, também foi um grande atrativo. (ROSA, 2011, p.9)

A escolha pelo magistério não visava apenas o casamento, mas também a busca pelo conhecimento, independência de ir e vir, sobretudo, prestígio social, tão pouco dispensado ao gênero feminino.

A feminização do magistério está ligada, também, ao abandono desta profissão pelos homens, que buscavam novos empreendimentos. Aos poucos as mulheres entraram nas escolas e começaram a exercer a docência, e assim passaram a desenvolver outras atividades educacionais fora da sala de aula, como coordenadoras e supervisoras pedagógicas, ou diretoras de escola. A

trajetória feminina na educação foi traçada por desafios, lutas e resistências como aponta Guacira Lopes Louro

As mulheres, nas salas de aula brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. (LOURO, 2004, p. 478)

A trajetória histórica das mulheres na educação é revelada por diversas faces, aponta para diferentes sujeitos sociais e para o estabelecimento de relações permeadas por narrativas ora dependentes, ora autônomas. Ao longo do século XX as educadoras consolidaram-se como representantes da educação, atualmente são a maioria nas instituições de ensino, exercendo diversas funções como professoras, coordenadoras, supervisoras pedagógicas e também como gestoras de escolas.

Sobre o processo de feminização do magistério, Admilson Marinho de Lima ressalta que “Compreender como ocorreu a feminização da docência é ter a leitura de que tal processo não se refere somente à presença de mulheres, mas especialmente à associação da escola a símbolos da feminilidade” (2015). As características impressas pelas mulheres no magistério, portanto, transcendem o caráter maternal, estão pulverizadas nas mais diferentes situações cotidianas das escolas em que atuam. A sua presença no ambiente escolar pode ser vista, sim, como um lugar acolhedor, mas sua força, determinação e competência pode ser percebida pela condução deste espaço tão intenso e plural.

2.5 O CENÁRIO DA CARREIRA DOCENTE NOS ÚLTIMOS ANOS NO BRASIL

O ato de ensinar é uma prática que ocorre desde a Antiguidade, logo, esta atividade passou por diversas fases de atuação ao longo do tempo, sofrendo influências conforme o contexto social, político, econômico e cultural vigente em cada época. Neste movimento de transformações, a figura docente adquiriu diferentes formas de reconhecimento, e conseqüentemente importância social.

Podemos dizer que a carreira docente a nível profissional é recente, remonta fins do século XIX e início do século XX. Para um mundo em transformação era necessário investir em educação e o papel dos professores tornou-se de extrema importância para os governantes, bem como para a sociedade. Pois, conforme a organização de projetos nacionais seriam estes profissionais responsáveis pela instrução e formação de cidadãos e cidadãs. A incumbência de alfabetizar e educar a grande massa social ficou a cargo dos e das educadores (as). Refletindo sobre o fenômeno de valorização de educadores, Margarita Victoria Rodríguez aponta que

Nesse período, a ação do professor constituiu-se como uma atividade fundamental para o Estado, responsável pelo funcionamento do sistema educativo público. Desse modo, começava a desaparecer do discurso oficial e dos pedagogos a visão do trabalho docente como vocacional e apostolado. (RODRÍGUEZ, 2008, p. 50)

Segundo a autora fica claro que uma nova imagem de professores/as surge de acordo com sua importância/utilidade para o Estado, abandonando gradualmente a visão que compreendia e relacionava esta atuação a simples vocação, ou ainda como um sacerdócio. Mulheres e homens ganhavam relevância no campo educacional à medida que, através de seus conhecimentos, os Estados Nacionais consolidariam suas sociedades em uma época em pleno processo de modernização. Transformando e formando os grupos sociais através da educação para um novo momento que surgia em decorrência, principalmente, de uma urbanização crescente e tendências econômicas, bem como o surgimento de novos hábitos, costumes e valores.

Ainda a mesma autora, sobre a consolidação da profissão no início do século XX, destaca que

No século XX, com o avanço do capitalismo e o processo de expansão industrial, apareceu, no campo educacional, um novo discurso, especialmente influenciado pelas contribuições dos pedagogos da Escola Nova, que considerava a atividade docente como profissional, colocando-a no nível das outras profissões. (RODRÍGUEZ, 2008, p. 50-51)

As transformações ocorridas durante a transição do século XIX para o século XX levaram a uma demanda urgente da participação de professores. Fato que acabou por elevar seu caráter educador a um patamar essencial para o desenvolvimento dos Estados. Tal mudança ocorreu devido a sua importância

e sua responsabilidade em preparar trabalhadores para um mundo industrializado que se ampliava. Conforme destaca Thiago Sá e Francisco Alves Neto

A partir daí é que a educação passou a ter papel de maior importância, visto que agora se tornara uma reivindicação de toda a população, além de atender aos interesses das políticas desenvolvimentistas do período. Esse fato, então, aumentou consideravelmente a necessidade de um maior número de professores para atender a demanda crescente, o que, por sua vez, alterou o trato com a questão educacional e, conseqüentemente, com a profissão docente. (SÁ; NETO, 2016, p.7)

Desse modo, nas palavras dos autores, o desejo da população por educação vinham ao encontro de iniciativas promovidas pelo governo que visavam o progresso econômico. Tornou-se, então, necessário educar as pessoas e preparar a mão de obra, a qual se tornaria capaz de desempenhar funções necessárias para o processo de modernização do país.

Ao longo do século XX reformas educacionais alteraram significativamente o campo da educação, modificando currículos, as formas de ensinar e aprender, como também as funções do professor. Entretanto, o século XXI chega com demandas atualizadas que exigem uma revisão e reconfiguração da escola, e nesta esteira a posição e função do profissional da educação. Nas palavras de Lisie Clock, Ana Lúcia Pereira, Lucken Lucas e Thamiris Mendes

Assim, no século XXI, houve a emergência de transformações tanto da escola como da profissão docente, para que se tornassem apropriadas às demandas sociais de seu tempo. De fato, o século XXI aportou mudanças que abalam as instituições educativas em todas as instâncias como, por exemplo, o abandono da concepção predominante de que a profissão docente se restringia à transmissão de conhecimento acadêmico – uma visão obsoleta para os dias atuais. (CLOCK et. al., 2018, p. 77)

A imagem de professor como agente transmissor de conhecimento foi substituída por uma ideia na qual a ação docente implica uma renovação no seu papel educativo, admitindo habilidades de pesquisador, mediador, orientador em relação ao processo de ensino e aprendizagem. O cenário contemporâneo, principalmente nesta última década, tem apresentado mudanças importantes a nível global impactando em todos os setores da sociedade. Em termos educacionais, percebe-se um crescente

estabelecimento de desafios aos educadores em sala de aula. Nesse sentido, os mesmos autores apontam que

O mundo contemporâneo é perpassado por mudanças que afetam as estruturas sociais, contexto no qual se insere a escola. O professor inserido nessa totalidade necessita adequar-se às novas formas de educação relacionadas à transformação de suas práticas educativas e pedagógicas, pois a sociedade intervém com muitas demandas e, conseqüentemente, muitos desafios recaem sobre o trabalho do professor. (CLOCK et. al. 2018, p. 81)

Posto isto, a carreira docente é cobrada a adotar novos paradigmas epistemológicos e metodológicos, os quais há muito vem se reconfigurando a partir de literaturas, reformas, diretrizes, entre outros. Uma prova disso é a BNCC e também o projeto do Novo Ensino Médio, o qual entrará em vigor em 2022. A figura do professor e professora está no cerne desta questão, uma vez que são estes e estas que colocarão em práticas todas estas mudanças, sem necessariamente ter participado de todas as decisões. Conforme Emerson Lizandro Dias Silveira, ao destacar o papel docente afirma que

A educação básica e superior em tempos de transitoriedade como este, desempenha inúmeros e variados papéis, tendo na figura dos professores o elemento propulsor de mudanças que venham ao encontro dos novos e prementes desafios apontados na arte de ensinar: um ensino que seja capaz de superar as dicotomias entre o conhecimento e o fazer.” (SILVEIRA, 2013, p. 35-36)

O que se espera atualmente de professores e professoras é uma nova postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois como citado na proposição acima, é a figura docente que movimenta o arcabouço educacional. Sendo assim, cabe aos profissionais da educação estarem abertos às novidades, as reformulações e, sobretudo, ao seu papel dentro do sistema educacional. No entanto, Thiago Sá e Francisco Alves Neto denunciam que

Demanda-se do professor atual que este solucione em sala de aula diversos problemas da contemporaneidade e, no entanto, não lhes são oferecidas as ferramentas, os recursos e nem a formação mínima necessários para tal exercício. A verdade é que as condições pelo Brasil afora são insalubres e a profissão docente está cada vez mais desvalorizada em nosso país, desencorajando, inclusive, qualquer estudante universitário de deseja-la para si. (SÁ; NETO, 2016. p.2)

Conforme este alerta, são muitos os problemas enfrentados pelos professores e professoras, além da falta de recursos materiais e humanos nas próprias escolas, entre outros, a violência contra docentes é um fator agravante neste cenário. Desta forma, estes contribuem para precarização da profissão, afastando quem está dentro e também quem está fora da área da educação, ou seja, quem em algum momento interessou-se pela profissão docente. Sem falar na questão salarial do magistério que, além de estar longe de uma remuneração adequada a estes e estas profissionais, conta com perdas irreparáveis nos últimos anos. Segundo aponta Margarita Victoria Rodríguez

Diante das políticas econômicas, os professores, nos últimos anos, têm servido como válvula de ajuste fiscal e perderam consideravelmente o poder aquisitivo de seu salário, dados os sérios cortes salariais e de planos sociais de saúde que sofreram. Essa situação os obriga a ter mais de um emprego para poder completar uma renda que lhes permita enfrentar os custos da cesta básica familiar e provoca um conseqüente desânimo e desinteresse, tanto nos trabalhadores da ativa quanto nos futuros docentes. (RODRIGUEZ, 2008. p.55)

As perdas salariais afetam, e muito, a vida social e psicológica destes e destas profissionais que, especificamente aqui no Rio Grande do Sul, veem seus direitos adquiridos ao longo do tempo serem desrespeitados. É lamentável este descaso por quem sempre contribuiu e contribui para a formação de cidadãos. A este respeito, hoje fala-se em proletarização do magistério, como nos mostra Margarita Victoria Rodríguez

Como se verifica, portanto, os salários dos docentes são baixos e muito menores em relação ao que percebem os profissionais liberais, aproximando-se mais de um salário de operário. Essa proletarização do trabalho docente, somada à deficiente formação, faz com que o professor enfrente sérios problemas de autoestima e de reconhecimento social. Além do mais as reformas educacionais os têm tornado um mero tarefeiro que desempenha um papel de mediador entre projetos políticos educativos nacionais e o campo concreto da escola. (RODRIGUEZ, 2008, p. 55)

Nas palavras desta autora, o papel dos e das educadores é reduzido a um tarefeiro, que, conforme apontado anteriormente, não toma as decisões apenas as executa. É lamentável que não se tenha um projeto sério para a educação nacional. O que se vê são políticas que cada vez mais desarticulam e enfraquecem o sistema educacional, seja no fechamento de escolas, ataques aos planos de carreiras dos servidores, ou no sucateamento de escolas, conforme já mencionado.

A escola, antes de tudo, é o espaço que contribui para desenvolvimento intelectual e social dos e das estudantes através da educação formal. Sabemos que é urgente uma reforma nesta área, pois as mudanças de valores, o avanço da tecnologia, as formas de comunicação, maneiras de produzir e acessar informações sugerem uma reorganização neste campo. Nesse sentido das demandas atuais, em que se produz informações, conteúdos e transformações de forma cada vez mais veloz, Sá e Neto afirmam que

As sociedades se modificaram substancialmente, a visão globalizada de mundo trouxe demandas irreversíveis e a Educação, que se fez no curso da história e em meio a todo esse processo de mudanças, não saiu imune do século XX para o XXI. (SÁ; NETO, 2016, p.8)

De fato, os últimos anos revelaram um caminho inédito para o campo educacional, pois seguindo tendências internacionais, medidas foram propostas com a finalidade de alinharem-se a interesses cada vez mais voltados para o âmbito econômico, apontando para a escola como negócio. Em contraponto à essa postura neoliberal, na esteira dessas mudanças fez-se necessário, também, um novo perfil de profissional cada vez mais inserido em um mundo de conhecimento e pesquisa, novidades metodológicas, tecnologias, assim como também, mais dialógico, humano e consciente.

Para isto, apesar de tudo que foi mencionado anteriormente em relação ao descaso pelos educadores e educadoras, é importante trazer para o debate o tema relacionado a renovação do ser docente. Acompanhar as transformações atuais e o papel docente, requer um olhar atento para a sua formação inicial e continuada. Ainda, sobre o lugar, atuação e importância de professores e professoras, os mesmos autores apontam que

O professor, assim como todos os profissionais envolvidos no processo educacional, também precisa se renovar para, enfim, reencontrar-se neste cenário de transformações e mudanças, tornando-se, instituições formadoras e docente, elementos realmente diferentes de tudo o que foram até agora. O que se quer dizer com isto é que, mediante um cenário de mudanças irreversíveis, em que claramente o conhecimento se ampliou, em que se conhece muito mais dos seres humanos do que antes, num tempo em que a educação se tornou mais complexa, o professor precisa assumir o papel profissional que tem a função de E-DU-CAR, superando modelos antigos em que era visto. (SÁ; NETO, 2016, p.9)

Conforme visto, então, a profissão docente precisa adequar-se às demandas educacionais, sociais e políticas contemporâneas. Isto quer dizer, caminhar ao lado das mudanças e abandonar a visão tradicional e obsoleta do professor como mero transmissor de conhecimento. Nessa direção, percebendo o seu papel transformador, promover um ensino participativo, democrático e plural, ainda nas palavras destes autores.

Evidentemente, não são só os e as profissionais de educação que precisam renovar-se, mas todo o sistema educacional. Isto é, as escolas devem receber todos os cuidados determinados por lei, rever seus espaços, suas estruturas; os currículos devem ser atentamente observados por profissionais da área, para que os mesmos alcancem o corpo discente de forma coerente, plena e objetiva; os livros didáticos devem corresponder à realidade e serem manuseados como recursos importantes para e no processo de ensino e aprendizagem, logo utilizado com habilidade; enfim, é preciso reconfigurar todo o campo educacional para além de promessas políticas, bem como dos interesses regidos por uma agenda neoliberal.

Neste sentido, é importante reconhecer que o cenário em que perpassa a profissão docente atualmente é histórico, complexo e desafiador. Entretanto, considerando estas características espera-se que educadores e educadoras sejam profissionais aptos e comprometidos com a transformação de conteúdos em conhecimentos e, ainda, estejam abertos a ensinar e aprender, que use a sala de aula como local de troca e construção de saberes. Sabemos que é um caminho árduo, porém, não podemos esquecer nem abdicar do profissionalismo que implica nossa carreira.

3 CONHECIMENTO HISTÓRICO DE UMA SALA DE AULA

Neste capítulo convido à reflexão sobre o conhecimento histórico a partir de duas perspectivas. Uma refere-se ao conhecimento produzido em cursos de formação de professores/as a nível superior, ou seja, do curso de Pedagogia, e, a outra diz respeito ao conhecimento produzido no curso de formação de professores/as à nível de médio, o Curso Normal. Concomitante às duas linhas, faz parte desta análise referenciais legais, bem como abordagens acerca de tais documentos. No entanto, inicialmente, farei uma contextualização sobre o

cenário compreendido pelas últimas décadas do século XX marcado por lutas pela afirmação da História enquanto disciplina autônoma na Educação Básica.

3.1 DIRETRIZES E REFERENCIAIS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURSO NORMAL

O caminho percorrido pelos historiadores e historiadoras ao longo do tempo para situar o ensino de História nas escolas é muito extenso, pois perpassa mais de um século. Na esteira desse processo histórico, em um passado recente, entretanto, a disciplina História sofria mais um golpe, como nos explica Circe Fernandes Bittencourt

Na sequência das políticas públicas do regime ditatorial, a História e a Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, e como consequência criaram-se novos cursos de Licenciatura Curta que, dentre outras características, limitavam a formação docente, sem contato com pesquisas e atualizações historiográficas. Em decorrência dos problemas educacionais que se multiplicaram sob o regime militar, o retorno da História como disciplina foi um grande desafio que professores das redes de ensino e das universidades enfrentam ainda na atualidade. (BITTENCOURT, 2018, p. 141-142)

Como pode-se perceber, apesar dos obstáculos estabelecidos ao longo desse regime, a luta pela autonomia da disciplina História, pela inovação dos conteúdos e de seus métodos de ensino nas redes pública e privada sempre esteve em pauta. Considerando que o momento era de grande repressão e, “uma vez que a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar ditatorial”, ainda nas palavras da mesma autora (2018).

Tal período não desestimulou os debates, pelo contrário, cada vez mais buscava-se não somente inserir, mas também consolidar esta disciplina nos currículos escolares. De fato, eventos sobre a educação, e principalmente sobre o ensino de História buscavam repensar estas práticas, como afirma Nilton Mullet Pereira destacando que

Assim, o ensino de história foi sistematicamente posto em questão: suas perspectivas teóricas, suas metodologias de ensino e a sua história são apenas alguns exemplos de temáticas que povoaram as reuniões pedagógicas nas escolas e nos seminários realizados em âmbitos nacionais, regionais e municipais. O volume e a intensidade da discussão acerca das questões atinentes ao ensino em geral e ao

ensino de história em particular, esteve ligado de modo bastante significativo ao sucesso das publicações da Educação Crítica. (PEREIRA, 2007, p. 153)

Nesta linha, outras demandas nasciam em torno do ensino de História, fazia-se necessária uma reestruturação desta prática a qual abrangesse todos os níveis da escolarização, pois não bastava apenas estudar o passado, mas sim dar um significado para o mesmo, ou seja, promover a compreensão de outros tempos históricos, conforme corroboram Carmem Gil e Dóris Almeida, ao proferirem que

Os anos 1970 e 1980 foram marcados por discussões que introduziram a História e a Geografia no currículo dos anos iniciais. Com isso, uma outra caminhada começa a se desenvolver: é preciso decidir o que ensinar às crianças sob o nome de História. Quais as expectativas de aprendizagem ao término dos anos iniciais do ensino fundamental? (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 23)

Estas discussões, ao inserirem o ensino destas disciplinas nos primeiros anos, abriram caminho para novos debates motivados pela indagação de quais conteúdos, principalmente de história, seriam apresentados para as crianças. Isto é, também era preciso repensar de que forma consolidar o conhecimento histórico desde os anos iniciais da escolarização, partindo de conteúdos e métodos adequados a estas faixas etárias. Ainda, era necessário e importante prever qual o conhecimento esperado ao final desta etapa; em outras palavras, qual a bagagem de saberes históricos adquirida pelos/as estudantes no encerramento dos primeiros ciclos de escolarização. Nesse conjunto, tornava-se fundamental criar novas perspectivas para o ensino de história, uma vez que os assuntos trabalhados pelos/as docentes remetiam ainda às aulas engessadas em metodologias evidenciadas por elementos bastante conhecidos, como fatos, datas e personagens (GIL; ALMEIDA, 2012).

Os debates levantados por estes e estas profissionais que reivindicavam o lugar da disciplina História e seus saberes nas salas de aula obtiveram resultados animadores. De fato, a época mostrava-se promissora, apontando para uma abertura política, econômica e social na qual ensejava-se, no campo da educação, ressignificar o ensino de História nas escolas do Brasil. Tinha início, desta forma, um novo olhar para o passado e como este seria ensinado para crianças e jovens estudantes. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli destacam que

Na década de 1980, a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino da História, além de questionamentos acerca dos conteúdos escolares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino. (SCHMIDT, CAINELLI, 2010, p. 13)

Conforme já exposto, na década de 1980, o interesse nesta pauta se aprofundou, gerando encontros de formação e estudos de professores/as que tinham como finalidade planejar situações de aprendizagem que melhor refletissem a vida e a História. (GIL E ALMEIDA, 2012). Com isso, cada vez mais a ação educativa de história nos anos iniciais atraía entusiastas com diferentes visões, estabelecendo espaço nos currículos escolares, unindo o processo de ensino e aprendizagem da disciplina junto ao campo da alfabetização. Aqui destaco que o ensino de História contribui com o processo de alfabetização das crianças, pois através da leitura e escrita dos conteúdos de teor histórico, esta disciplina auxilia na e para construção de outras habilidades e competências que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Posto isto, o período de redemocratização no Brasil sinalizou um novo momento para a disciplina História em específico e para a educação em geral, a qual ganhou proporções a partir da elaboração e publicação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Esta, por sua vez contou com a participação de entidades representativas de diferentes grupos sociais em seu processo de criação e, ao ser promulgada, em seu Título III Da Ordem Social, Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto e, na Seção I, o Art. 205, destaca que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.68)

Desta forma, então, a nova lei deu amparo às novas políticas e diretrizes educacionais, as quais faziam-se urgentes diante a modelos atrasados e desconectados com a nova ordem nacional. Documento de grande referencial

jurídico, o qual serviu como padrão norteador para repensar e promover uma educação de qualidade no Brasil. No decorrer dos anos 1990, então, seguiram projetos apontando para uma reforma educacional. Nesta direção, tramitou um projeto de lei que tinha como objetivo legitimar e materializar a intenção de transformação da educação brasileira. Sobre o percurso desta lei, Claudino Piletti aponta que

Proposto pelo deputado Otávio Elísio, ainda em novembro de 1988, o novo projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional teve tramitação tumultuada de oito anos no Congresso Nacional. Aprovado com substanciais modificações na Câmara, foi enviado ao Senado em maio de 1993.

No senado, foi substituído por um novo projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, tendo voltado à Câmara, onde foi aprovado com poucas modificações. Foi finalmente sancionado pelo presidente da República no dia 20 de dezembro de 1996 – 35º aniversário da primeira LDB – como Lei 9.394/96. (PILETTI, 2016, p. 225)

Após um longo caminho percorrido, finalmente, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seu texto observa um processo de educação que abrange diversos setores sociais além da escola. Ainda, preconiza que o ensino visa preparar estudantes para o mundo do trabalho e a ação social, conforme destaca em seu Título I Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. (BRASIL, 2017, p.9)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta um caminho para amparar e orientar a educação básica, estabelecendo seus agentes, seus princípios, direitos e deveres, níveis e modalidades, organização curricular, entre outros. Posto isto, alinhada à Constituição de 1988, esta Lei assegura em seu artigo 22 que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Considerando a história da educação no Brasil, que nasce com a presença jesuítica no período colonial e, que testemunhou diversas reformas

educacionais ao longo de quase cinco séculos, estes últimos documentos estabelecem importantes mudanças para o nosso sistema de ensino. Claro, ainda muito há de ser feito, pois existem desafios que precisam ser superados no que se refere a educação no Brasil. Uma prova disso foi revelada neste período em que nos encontramos pela disseminação da pandemia de Covid-19, que tem abalado o Brasil desde 2020. Momento em que ficou exposto o abismo da desigualdade social em relação à educação em nosso país, demonstrado pelo grande número de estudantes sem acesso à internet, por exemplo. Consequentemente, comprometendo a presença em aulas virtuais, forma de ensino remoto encontrado pelas secretarias de educação para manter o vínculo entre escola e estudantes. Ainda que excluindo uma parcela significativa de estudantes do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das adversidades que nos deparamos atualmente, é importante salientar os esforços de professores e professoras e as conquistas. Incansáveis, travaram lutas que abriram caminhos para que outros repensassem o papel do ensino de História na sala de aula.

Em 1997, foi elaborado um novo marco para a educação que ficou conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que tem como finalidade ser uma referência para educadores em suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, podemos dizer que tal documento serviu como instrumento inspirador para ações docentes em todas as áreas de conhecimento. Atentando às especificidades de cada disciplina, o mesmo foi elaborado em volumes, resguardando o quinto para o ensino de História. Constituiu-se como um recurso de consulta para docentes que visa o desenvolvimento de aulas de qualidade à medida que traz em seu conteúdo concepções pedagógicas que acompanham a educação contemporânea e seus desdobramentos.

Na área da História este instrumento aposta em reflexões onde os processos de ensino e aprendizagem nos primeiros ciclos do ensino fundamental

Estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural, e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, 1997, p. 39)

Devo destacar que este referencial posiciona a disciplina História nos currículos escolares desde os anos iniciais, como também define protagonismo ao estudante levando em conta as representações sociais destes nas e para as aulas de história. Mudança de grande relevância, pois a dinâmica de sala de aula sempre esteve marcada pelo professor transmissor e o aluno como receptor passivo do conteúdo. Isto fica claro ao propor atividades que tenham como eixo a sua localidade seja ela qual for, proporcionando lugar de fala a partir de suas vivências e do seu cenário social. Por certo, dá vez e voz a quem ao longo da “história” permaneceu silenciado nos bancos escolares. A partir desse contexto, parte a investigar as ações humanas em diferentes temporalidades, identificando as diversas situações que resultaram em permanências e transformações.

O ensino de História contribui para o aprimoramento da habilidade de ler. Uma vez que a metodologia básica atribuída à disciplina envolve a prática de leitura de livros, documentos, etc. Pois como já mencionado não se trata apenas de uma prática prevista no processo de alfabetização, mas do desenvolvimento de uma importante habilidade para o desenvolvimento do letramento dos/as estudantes. Através do exercício da leitura, estudantes exercitam a concentração, atenção, a interpretação e compreensão, aumentam o vocabulário e aperfeiçoam a argumentação e oralidade, além é claro, de construir seu conhecimento histórico.

Nos anos 1990 e 2000 foram promovidas pesquisas a nível universitário tendo como objeto de estudo o ensino de História nos anos iniciais. Grupos foram formados em busca de novos paradigmas para a construção do conhecimento histórico nos anos iniciais e, nessa perspectiva, oportunizar reflexões com intuito de produzir saberes e melhorar as práticas desta disciplina em sala de aula. Sobre os trabalhos desses períodos, as professoras Carmem Gil e Doris Almeida, apontam que

O foco das preocupações era a construção dos conceitos fundamentais da História nos anos iniciais. Tempo, espaço e relações sociais constituíam os pilares das reflexões curriculares em curso nessa época. Mantinham-se, entretanto, questões cruciais: como ensinar história encadeando, simultaneamente, presente e passado? Como evidenciar mudanças e permanências, duração, sucessão e simultaneidade, possibilitando às crianças construir relações temporais? Como estudar os diferentes grupos de pertencimento das crianças em tempos e espaços distintos? Essas interrogações estão na ordem do dia nas reflexões sobre

o que ensinar às crianças sob o nome de História. (GIL E ALMEIDA, 2012, p. 24)

O interesse por este tema tem percorrido longo caminho e, as suas pautas, apontadas pelas professoras, deixam claro o quanto era, e ainda é, necessário e urgente este debate. Nessa direção, a realização de pesquisas se intensificou adentrando estas primeiras décadas do século XXI, devido a sua relevância para a promoção do ensino de história, bem como sua valia para a continuidade de estudos já iniciados. Pesquisadores e pesquisadoras que se debruçaram sobre o tema referente ao ensino de história nos anos iniciais partem do entendimento que estes estudos contribuem como materiais potentes para os cursos de formação inicial ou continuada de professores. Ou seja, proporcionar saberes teóricos e metodológicos nos diversos espaços de preparação docente, pois como já citado, trata-se de temas em que os profissionais que atuam nesta etapa ainda enfrentam desafios.

No caminho das políticas educacionais de Estado, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem destacar a importância do ensino de história nos anos iniciais, discorrendo que

As questões que nos levam a pensar história como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (BRASIL, 2017, p. 397)

O diálogo entre o presente e passado, proposto em sala de aula pelo/a professor/a, aciona a ação pedagógica que tem como finalidade instigar os/as estudantes à reflexão acerca das ações dos seres humanos ao longo do tempo. A partir desta reflexão o intuito é a compreensão de que o processo histórico da humanidade é feito por continuidades e descontinuidades, e, que todos/as são sujeitos históricos atuantes em seu tempo e espaço. Posto isto, os dois documentos discorrem sobre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto os PCNs enfatizam a aproximação com a realidade do/a estudante, em que os mesmos possam identificar-se como sujeitos sociais, a BNCC reforça a importância da disciplina História na sua formação cultural, profissional e cidadã.

Tendo em conta, ainda, o espaço territorial de realização desta pesquisa, a qual se dá no município de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul,

conta-se também com documento normativo elaborado seguindo as linhas da BNCC e, como parte diversificada deste dispositivo, considera as especificidades regionais. Conforme a Resolução nº 345 de 12 de Dezembro de 2018 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEd-RS), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) foi criado em colaboração entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com a finalidade de estabelecer conhecimentos, competências e habilidades no âmbito do estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, segundo este dispositivo fica determinado que

Art. 1º A presente Resolução institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), elaborado em regime de colaboração no território estadual, como documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes do Rio Grande do Sul, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e respectivas modalidades, no território estadual. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, Fl. 4)

A instituição deste documento de caráter normativo à nível regional vem fortalecer o sistema de educação em geral, pois atende, desta forma, as singularidades sulistas, as quais contemplam a história, a cultura, as tradições e os saberes. Sendo assim, vem requerer, como prescrito no Artigo 26 da LDB, um referencial específico para cada Unidade da Federação. Ainda este mesmo dispositivo – RCG – discorre sobre o ensino de História em seu Parágrafo 5 do Artigo 20 mencionando que

As disciplinas de História e Geografia constituem no Ensino Fundamental a área de Ciências Humanas, cujo objetivo é oportunizar conhecimentos, competências e habilidades que serão mobilizados na resolução de problemas complexos, que ocorrem na sociedade e no mundo em transformação, a partir da perspectiva do desenvolvimento da autonomia, dos valores, da criatividade e do pensamento crítico. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, Fl. 12)

Como podemos perceber, este documento de caráter regional reafirma o lugar da disciplina História em sala de aula no Ensino Fundamental, ao compor a área do conhecimento Ciências Humanas. Ressalta, portanto, a importância da sua presença e, logo, de seus conteúdos para a formação de estudantes. E, nessa direção, tal formação culmina na capacidade de identificar e deliberar acerca de problemas e desafios contemporâneos, desde aqueles existentes em seu círculo social até em esferas mais amplas e complexas.

Mas ainda devo lembrar que, todos os documentos legais que embasam o ensino de História na esfera nacional, estadual ou municipal, são resultados de lutas iniciadas há muito tempo, como contextualizado anteriormente. Cada documento é, em si mesmo, um marco para consolidação do sistema educacional no Brasil, e especificamente do ensino de História nas escolas. Ressaltamos, entretanto, que muitos inovam ao valorizar a ação de saberes históricos desde os primeiros anos de escolarização, o que esta pesquisa objetiva dar sua contribuição. Ou seja, a naturalização do conhecimento histórico a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo a relevância de seus saberes, bem como a viabilidade da construção do conhecimento histórico pelas crianças. Desta forma, aqui finalizo esta contextualização dos documentos oficiais em relação à educação e ao ensino de história.

Falar sobre o ensino de história nos anos iniciais é acreditar na sua efetivação e, sobretudo, na sua potencialidade para formação dos pequenos. É resistir ao descaso, pela educação em geral, e pela construção do conhecimento histórico na etapa inicial de escolarização em específico. É enfrentar as negligências não só daqueles que não estão preparados para esta empreitada, mas também daqueles que, tendo os devidos conhecimentos históricos ainda rejeitam tal ação educativa. Como profere a professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, “poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico das crianças. Muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender História nas séries iniciais” (OLIVEIRA, 2003).

Sendo assim, a partir da proposição desta professora, apresento a reflexão apontada no início deste capítulo, tratando sobre o ensino de história sob a perspectiva da formação de professores à nível superior – no curso de Pedagogia – e à nível médio – curso Normal.

Nos anos iniciais, o ensino de história está a cargo de um/a professor/a pedagogo/a que possui uma formação abrangente, isto é, abarca diversos conhecimentos pertinentes a um leque de componentes curriculares e, portanto, não dispõe de um saber específico e aprofundado sobre alguns deles. Esclareço que não se trata de uma crítica à atuação do/a professor/a, mas sim uma percepção sobre a sua preparação em relação às especificidades de cada disciplina. Sobretudo, a exiguidade de conceitos básicos, porém relevantes

para a elaboração de suas aulas, principalmente de história, como por exemplo, tempo, passado, patrimônio, memória, entre outros. Em outro campo, existe nos cursos de história a carência de interesse sobre o ensino desta disciplina para os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme citado anteriormente.

Tecendo um comparativo entre estes cursos, a mesma autora, sobre os respectivos currículos de formação de educadores à nível superior, nos adverte que

Nos currículos de ambos os cursos há lacunas, principalmente, quanto às metas do ensino de História para as séries iniciais. Mesmo quando as disciplinas denominadas pedagógicas são ministradas nos cursos de Pedagogia ou as disciplinas de Metodologia do Ensino de História são ministrados por historiadores, verifica-se total desarticulação. Os docentes do curso de História não estão preocupados com a formação do pedagogo, e vice-versa. (OLIVEIRA, 2003, p. 264)

Percebo essa carência, pois durante minha licenciatura em História não houve, em qualquer momento, uma referência às aulas de história direcionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, minha visão sobre a importância dos saberes históricos voltados para as crianças decorre por ser egresso do curso de habilitação ao magistério – designação atribuída pela LDB nº 5.692/71 - e, por atualmente ministrar aulas de Didática das Ciências Humanas – disciplina que proporciona a formação necessária para ministrar conteúdos de História e Geografia no início da Educação Básica. Posto isto, acredito sim, que permanece este hiato pedagógico nas licenciaturas, conforme aponta esta autora.

Seria importante que a formação para docência, tanto na Pedagogia como na Licenciatura em História, compreendesse conteúdos específicos de cada área de conhecimento, bem como propostas metodológicas para o desenvolvimento dos mesmos nos primeiros anos de escolarização das crianças. No entanto, o tempo de duração destes cursos não permite o aprofundamento em determinados temas. Nesse caso, o que pode ser feito é um estudo das disciplinas ministradas e tentar abrir espaço para aprendizagens pertinentes às práticas de sala de aula referentes ao ensino de história. Pois, para a ação educativa ser efetivada é imprescindível uma preparação adequada e direcionada para cada faixa etária, assim como também que o papel do profissional esteja bem marcado enquanto agente que, não somente

transmita conteúdos, mas que tenha consciência e habilidade de instrumentalizar os/as alunos/as para construir um conhecimento histórico reflexivo, autônomo, significativo e crítico. Como indica Jean Carlos Cerqueira Pereira sobre a função docente, dizendo que

O ensino e a aprendizagem de História no Ensino Fundamental, se alicerçam no trabalho do professor, que deve ter o intuito de introduzir o aluno na leitura das diversas formas de informação, com a visão histórica dos fatos e dos agentes [...] A escola e o professor tem como princípio básico a formação dos cidadãos nas suas concepções mais amplas e democráticas. (PEREIRA, p. 6-7)

O empenho dos/as docentes é de grande importância para processo transformador dos/as estudantes em sujeitos aptos a participarem das decisões de seus grupos sociais ou, em outras palavras, para o exercício pleno de sua cidadania nas suas diferentes esferas. Para tanto, deve-se ter uma postura de professor pesquisador, buscando atualizar-se nos mais diferentes temas e metodologias, como também em diferentes linguagens. Nesta direção, chega-se a uma ponderação sobre as duas formas de preparação de professores/as, à nível superior e à nível médio.

Inicialmente, a formação de professores/as à nível superior e à nível médio encontram-se igualmente respaldadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual declara

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, p. 45)

Conforme nos diz este documento, ambos os cursos têm respaldo legal para exercerem formalmente o ofício docente. Embora estes cursos preparem educadores/as para o exercício do magistério nos níveis da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ambos oferecem formação teórica e metodológica distintas. Isto significa dizer que, no caso da formação superior encontramos um amplo número de opções de disciplinas para cursar ao longo da graduação. Já o curso Normal à nível de Ensino Médio oferece um currículo mais exíguo, mais restrito, sobretudo por oferecer disciplinas de Ensino Médio nos primeiros anos do curso.

A propósito, a legalidade deste curso também é resguardada pela Resolução CEB Nº 2 de 19 de Abril de 1999, a qual destaca

Art. 1º O Curso Normal em Nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto da Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1999, p. 38)

Posto isto, tais marcos asseguram esta modalidade de formação inicial de professores, a qual não podemos esquecer sua longa trajetória histórica. Mas, além disso, é um campo fértil para enriquecer a prática docente, bem como dar entrada em uma formação continuada.

Ao ponderar as duas formas de formação de professores/as, chamo a atenção para a forma como cada curso atenta este ensino para seus/as estudantes. Em outras palavras, que componentes curriculares e quais as propostas teórico-metodológicas são utilizadas para que os/as estudantes dos respectivos cursos se apropriem e possam ensinar de forma adequada os conteúdos históricos para crianças em sala de aula? Quais conteúdos e conceitos de história são abordados para que possam ter maior compreensão e segurança em seus futuros planejamentos?

Pois, neste sentido, de acordo com o seu processo formativo, as práticas pedagógicas escolhidas pelos/as docentes são de grande importância para o alcance de objetivos deste campo de estudo, conforme aponta as professoras Fernanda Araújo Roque Siqueira e Ana Cristina da Silva Quirino

Quando falamos do Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos referimos a algo que deveria ser prazeroso, mas que muitas vezes se torna entediante por conta das metodologias utilizadas pelos professores, pois na maioria das vezes teimam em reproduzir os conteúdos como se fossem prontos ou acabados, esquecendo-se que a História é algo que é construído ao longo do tempo e que para a compreensão da mesma é necessário a contextualização dos fatos históricos pelo professor, possibilitando assim a discussão e a análise desses fatos pelos alunos. (SIQUEIRA E QUIRINO, 2012, p. 3)

Em primeiro lugar, o êxito no processo de ensino e aprendizagem de história em sala de aula se dá pelo papel que o/a professor/a exerce, ao ter domínio do conteúdo, ao conhecer a realidade da turma, ao ser sensível em

suas abordagens, e ao contextualizar e problematizar adequadamente os temas que serão trabalhados. Em segundo lugar, pela escolha apropriada das metodologias e os recursos didáticos que serão aplicados nas aulas, os quais têm a finalidade de auxiliar no progresso de construção de saberes históricos nos anos iniciais.

Posto isto, é importante conhecermos e entendermos qual é a bagagem de conhecimento histórico trazida por estes/as docentes, tanto anterior às suas formações, quanto a partir da conclusão destas. Muitas vezes o conhecimento prévio de conteúdos de história decorre do ensino que por muito tempo se consolidou no Brasil, isto é, aquele que destacava fatos memoráveis, grandes vultos e datas comemorativas. Observando o estudo da professora Patrícia Bastos de Azevedo, por exemplo, ao entrevistar estudantes do curso de Pedagogia, sobre as suas lembranças referentes ao ensino de história ao longo de suas vidas, a mesma aponta que

Dos 25 graduandos que relataram suas lembranças referentes ao ensino de história, quinze fizeram referências a datas comemorativas como principal lembrança sobre este ensino [...] Estas lembranças estão impregnadas de indícios que compuseram a tradição nacionalista no ensino de história no Brasil no final do século XIX e grande parte do século XX, e ainda presente na atualidade.” (AZEVEDO, 2010. p. 338-339)

O ensino de História no Brasil caracterizou-se, por muito tempo, pelo ufanismo, manifestado em conteúdos que ressaltavam os mesmos estereótipos dos vultos históricos, como também pela ênfase em datas comemorativas que representassem e reforçassem este mesmo caráter. Entretanto, conforme aponta a referida autora esta característica ainda persiste nas salas de aula, demonstrado pela lembrança dos/as estudantes em sua pesquisa.

Em relação a prática pedagógica conduzida em sala de aula, é válido destacar sobre a ideia de transmissão de conhecimento, que nas palavras de Maria Lúcia Arruda Aranha “A educação não é uma simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho.” (ARANHA, 2011, p. 31)

A afirmação aponta na contramão do ensino tradicional que vigorou, e ainda vigora, em muitas salas de aula. Indica de forma objetiva como o ensino deve ser viabilizado na escola, e no caso desta pesquisa, o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, é através da

intencionalidade educativa, significativa e consciente, que a ação do saber histórico se concretiza, mesmo que lenta e gradualmente. A educação é uma via de mão dupla, efetivada pela troca de saberes entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, continuamente. Nos anos iniciais essa interação facilita ainda mais a compreensão de temas históricos, pois os diálogos devem ser articulados para concorrer para e na construção do conhecimento histórico.

Neste cenário, a formação de professores/as à nível superior, tendo em vista as suas diversas opções de disciplinas que abordam os mais diferentes assuntos relacionados à educação em geral, acaba deixando o ensino de História como uma disciplina opcional, como é classificada em algumas instituições superiores. Nessa ordem, os saberes pertinentes a disciplina História muitas vezes não são suficientemente conhecidos e apreendidos pelos/as estudantes, o que resulta em planejamentos de aulas elaborados a partir de um viés mais tradicional, deixando de fora a reflexão, a crítica e, muito menos a produção de um pensamento autônomo, como já apontando.

No que tange o Curso Normal desta instituição a qual se desenvolve a presente pesquisa, é perceptível o espaço restrito ao ensino de história pois, este componente curricular somente é contemplado nos dois primeiros anos do curso (Anexo 2), acompanhando o currículo do Ensino Médio Regular. A situação que se apresenta é que, tais conteúdos de cunho histórico devem ser compilados nestes dois anos iniciais, tornando um desafio para o/a professor/a selecionar alguns temas em detrimento de outros. Aqui devo ressaltar que, neste período pandêmico, todo o sistema escolar foi alterado e, nesse sentido, o currículo também sofreu alterações.

Como já mencionado, o currículo de história do curso Normal segue o do Ensino Médio Regular e, desta forma, foi elaborada uma matriz curricular para ser utilizada durante este período, chamada Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino em 2020 e reelaborado em 2021. Este dispositivo de caráter emergencial e temporário foi criado para suprir a demanda de adaptação e ressignificação do processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Para atender a população escolar com a finalidade de evitar perdas na educação, adaptações foram feitas em todos os aspectos, como aulas virtuais, a utilização de uma plataforma Google sala de aula para a postagem de materiais de aula, por exemplo.

Sem falar no tempo exíguo de cada aula para as reflexões pertinentes aos conteúdos. Mas, aqui questiono, que conteúdos de história são importantes para a formação de estudantes do Curso Normal? Pensemos, talvez, que nestes dois primeiros anos os conteúdos fossem selecionados visando o que se ensina e aprende nos primeiros anos de escolarização.

Sobre o plano de ensino da Didática das Ciências Humanas, o ensino de história é compartilhado com a conteúdos de geografia. Seguindo de certa forma, a antiga denominação de Estudos Sociais, ou seja, o rótulo é diferente mas o ensino é o mesmo. E que, portanto, mantém um ensino despreocupado com a reflexão e crítica. Permanência? Talvez. Mas é a esta empreitada que este trabalho se dispõe, ou seja, contribuir para que o ensino de história nos anos iniciais seja realmente efetivo.

Em relação ao ensino de História, assim como outros componentes curriculares, ocorreu uma redução na carga horária de aula, comprometendo a aprendizagem de alunos e alunas. No entanto quero registrar que, mesmo com todos os obstáculos, a equipe diretiva desta escola – Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha - local em que trabalho, conduziu de forma eficiente todo este processo, organizando calendários de horários de aulas, formas de entrega e recebimento de materiais, entre outras ações.

Diante do que foi exposto posso dizer que, nestes anos em que ministro estas disciplinas – História e didática das Ciências Humanas - no Curso Normal passei por um processo de acompanhamento e amadurecimento em relação ao ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois, sendo egresso do curso de formação de professores à nível médio e licenciado em história, percebi que ambas formações não dialogam e, desta forma, meu olhar para esta construção do conhecimento histórico nos anos iniciais têm se apurado.

A proposta do ensino de História para os pequenos não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível. Neste contexto, tal ensino passa por diferentes aspectos, como os conteúdos, as metodologias, os recursos, a formação de professores/as, entre outros. Sendo assim, é neste caminho que está inserida esta pesquisa, a qual visa lançar reflexões acerca da possibilidade e potencialidade do ensino de história nos anos iniciais. Pois é nisto que acreditamos.

3.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA DA HISTÓRIA E DA HISTORIOGRAFIA

O objetivo deste tópico é apresentar e refletir sobre concepções relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de História. São conceitos que permitem nortear as abordagens neste campo, criando contornos para uma compreensão significativa. Entendemos as suas relevâncias à medida que estão envolvidos em um movimento de contextualização de possíveis noções e sentidos para o ensino de História.

As concepções aqui elencadas oferecem subsídios para o diálogo sobre aplicabilidade do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A referida escolha visa entrelaçar as noções teóricas ao conjunto de ideias e reflexões de maneira a contribuir para a discussão, que por certo, está longe de se esgotar, sobre a construção do conhecimento histórico nos primeiros anos de escolarização.

No entanto, antes de entrar na questão conceitual, gostaria de discorrer sobre uma situação ocorrida em sala de aula recentemente. Durante uma aula com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, iniciamos estudos relacionados às primeiras civilizações. Ao planejar a aula refleti que conteúdo deveria constar, imaginando o tempo que teríamos a partir da organização da grade de horários devido a pandemia de Covid -19. Busquei ser o mais objetivo possível, ao mesmo tempo, sem descuidar o que eu queria que eles e elas aprendessem. Os objetivos desta aula eram conhecer a forma pela qual aqueles povos antigos se desenvolveram, e perceber a sua contribuição cultural para as gerações seguintes. Comentei, nesta aula, que é uma tarefa difícil abordar mais três mil anos de história em dois ou três períodos mas, que veríamos características importantes desta civilização tão significativa na História da humanidade.

Sobre os temas de Antiguidade, há alguns dias, uma aluna havia comentado que não gostava, que não os achava interessantes. Ainda, disse que é sempre a mesma coisa, professores iniciando o ano letivo perguntando o que é História. Entendo que alguns jovens não se interessam por assuntos de um passado distante. Talvez por não perceberem o quanto esses povos antigos nos legaram com a produção de seus conhecimentos, descobertas e invenções

nas mais diversas áreas, como ciências, artes, filosofia, entre outras. Nesse sentido, concordo com Joaquín Prats ao apontar que

A História não tem a pretensão de ser “única” disciplina que objetiva ajudar a compreender o presente, mas pode-se afirmar que, com ela, a compreensão do presente adquire maior riqueza e relevância. (PRATS, 1996, p.196)

Por certo, sempre procuro destacar a conexão entre diferentes períodos históricos contextualizando seus diferentes aspectos e estabelecendo relações, seja nas suas mudanças ou nas suas permanências. Como nos traz este autor, o ensino de história nos leva a compreensão do presente. Pois, à medida em que os saberes históricos vão sendo apresentados nos diferentes momentos da escolarização, torna-se possível a percepção e entendimento das ações humanas e seus desdobramentos nos dias atuais. Ainda, agregando a esta reflexão, Luis Fernando Cerri destaca que

A história permite, afinal, compreender que todas as coisas são vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolvem são esmiuçados. Por isso são relativas, por relacionarem-se a contextos, condições, pessoas, posicionamentos [...] além de tudo isso, o historiador só pode construir os conhecimentos a partir de suas pesquisas considerando todos os conhecimentos anteriores ao seu tema. (CERRI, 2011, p. 65)

Sobre o comentário da aluna, ao responder a ela e ao restante da turma, disse que a história tem por objetivo estudar as ações dos seres humanos ao longo do tempo, aproximando de Bloch “Ciência dos homens, no tempo” (2001). Fiquei pensando que, talvez, a tão conhecida pergunta feita pelos professores e professoras de história realmente não encontre continuidade, nem sentido, no decorrer do ano letivo. Talvez seja apenas um momento que faça parte da apresentação do/a professor/a e da própria disciplina, que verdadeiramente tenha a finalidade de engajar significado ao conhecimento histórico programado no currículo.

O que percebi então nessa fala é que pode haver um descompasso entre a proposta curricular e a efetivação do ensino de história em sala de aula. A disciplina, em certos casos, não está apresentando um equilíbrio entre conteúdo e uma intencionalidade pedagógica. Nessa balança, o peso está pendendo mais para o lado do conteúdo. Isto é, há uma preocupação maior com o que vai ser trabalhado e com o vencimento do programa em detrimento da promoção de uma reflexão que resulte na efetiva construção do

conhecimento histórico. Não posso generalizar, é claro. Por certo, existem muitos professores e professoras engajados na promoção do conhecimento histórico em sala de aula; entretanto, ainda persiste a ausência de atribuição de significados nas propostas pedagógicas das aulas de História.

A ideia de planejamento da aula de História precisa contemplar a reflexão, a análise, a comparação de diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Conforme Marta Nörnberg sobre a atitude pedagógica de planejar aponta que

O ato de planejar requer equalizar a transmissão e a construção livre, visando à descoberta de conhecimentos, o que exige da professora ter a disposição de criar condições que favoreçam às crianças a participação e construção de algo. (NÖRNBERG, 2016, p.121)

É importante instrumentalizar os/as estudantes desde os Anos Iniciais proporcionando as mais diversas experiências para a produção do saber histórico, desenvolvendo os conteúdos de forma lenta e gradual, pois trata-se de um processo de ensino e aprendizagem e não de meras atividades cotidianas a serem vencidas.

Diante desta situação, compreendo que determinadas concepções se fazem importantes para a continuidade deste trabalho, conforme já mencionado. Sendo assim, ensino de história, tempo histórico e fontes históricas serão ponderados a seguir como perspectivas teóricas. Ao embasar esta narrativa, tais marcos teóricos visam, também, contribuir a partir de uma ótica pertinente à formação inicial ou continuada de professores de História para sua atuação nos anos iniciais.

Posto isto, iniciamos problematizando as palavras de Pinsky (2016) “queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História”. O contexto dessa afirmação desenrola-se em um protesto pela substituição do ensino desta disciplina por outras consideradas mais “úteis”. Concordamos com o referido autor que este ensino é de fundamental importância para a formação dos estudantes, em primeiro lugar.

O ensino sobre as ações do homem ao longo do tempo tem como objetivo constituir uma relação entre passado e presente. Neste processo, a ação do professor/a em sala de aula precisa estar articulada de modo que o aluno/a possa compreender e se conectar com outra época. Ensinar História é uma prática que está intimamente ligada com a proposta, desafiadora, de

formação, transformação e humanização dos/as estudantes. Isto é, operar um ensino que tenha como finalidade a compreensão que somos reflexos de ações humanas anteriores e, a partir deste entendimento perceber-se como sujeitos históricos. Considerando os grupos sociais na dinâmica de suas coletividades, formadas por os mais diversos aspectos, interesses e conflitos, as professoras Silvia Petersen e Bárbara Lovato nos dizem que

Todo o ser humano, seja qual for sua condição social, idade ou nacionalidade, está ligado a um passado coletivo e a consciência desse passado tem um papel fundamental na construção de identidades sociais. (PETERSEN; LOVATO, 2013, p. 221).

Sendo assim, parte-se desta premissa que, sim, é inegável a importância do ensino de história para a constituição de uma sociedade minimamente consciente, solidária e humana. E, é no espaço escolar onde são dados os primeiros passos para o arranjo e construção de saberes históricos. Referindo-se sobre a prática e a importância do ensino de história nas primeiras etapas de escolarização Maria Aparecida Batista Pereira e Clarice Bianchezzi apontam que

O ensino de História nos Anos Iniciais possibilita as crianças o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, fazendo com que estas tenham sua própria maneira de pensar, sua forma de olhar o mundo que a cerca e dar suas opiniões a respeito dos acontecimentos. (PEREIRA E BIANCHEZZI, 2018, p. 99)

Conforme apontam as autoras, a ação pedagógica sobre saberes históricos contempla habilidades que agregam e acrescentam a formação das crianças nos Anos Iniciais. Inicialmente, os temas históricos podem e devem ser trabalhados de forma interligada, ou seja, interdisciplinarmente. Dialogando com outros componentes curriculares para que este conhecimento seja mais potente, evitando, desta forma, o seu isolamento e seu esvaziamento. O que costumamos dizer cotidianamente, permanecer em uma caixinha. Sendo assim, as propostas pedagógicas que envolvem o ensino de História, seus conceitos, eventos e contextos precisam respeitar os estágios de desenvolvimento dos alunos e alunas, partindo dos mais simples para os mais complexos. Conforme a professora Eleta de Carvalho Freire

Os conceitos se configuram como ferramentas essenciais para a apropriação de aspectos da realidade social, cultural, política,

histórica e geográfica, da mesma forma que consideramos de fundamental importância a aprendizagem das primeiras noções sobre tempo, espaço, cultura e relações sociais na fase correspondente ao Ciclo de Alfabetização. (FREIRE, 2015, p. 13)

Neste sentido, é possível e viável o ensino de história desde os anos iniciais, apontando para uma melhor compreensão e, logo, a construção de conhecimento histórico sistematicamente. Isto significa dizer o quanto este ensino é importante para a formação e desenvolvimento do pensamento crítico dos/as estudantes. Pois, a partir da tomada de consciência dos mais diversos aspectos naturais ou culturais os/as estudantes estarão desenvolvendo-se como agentes sociais. Entretanto, sobre os primeiros anos de escolarização das crianças, o professor Felipe Vedovoto destaca que

Nesse contexto de valorização da experiência de vida e formação cidadã, devemos voltar o olhar para a formação inicial dos alunos, pois são nos primeiros anos do Ensino Fundamental que eles têm uma das mais importantes relações com um meio social diverso daquele proporcionado pelo núcleo familiar e comunitário. (VEDOVOTO, 2018, P. 19)

Posto isto, nos diz o referido professor que é importante prestar atenção na formação inicial das crianças, atentar para esta etapa tão importante na vida da criança. Pois, é no ambiente escolar que desenvolve-se grande e relevante parte do processo de socialização, e desta maneira a formação cidadã dos e das estudantes. O ensino de História nos anos iniciais implica em um crescente processo de aprendizagem pautado não só em datas e nomes, mas, antes de tudo, em temas e metodologias convergentes para a construção de uma consciência capaz de ampliar os horizontes acerca da realidade com que se deparam. Sobre o estudo desta disciplina, Jean Carlos Pereira nos diz que

É importante considerar a contribuição da história no processo de construção do ser humano. Compreender esse processo é fazer com que o homem escreva sua história, produza cultura e se perceba enquanto sujeito histórico. O ensino de História possui papel relevante, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos. Dessa maneira, o conhecimento histórico considera diferentes povos e culturas em diferentes espaços e temporalidades na singularidade de suas manifestações. (PEREIRA, 2011, p. 9)

Podemos conceber, desta maneira que, o ensino de História exerce, também, um papel social à medida que seu objeto de estudo promove significado real ao universo em que o/a estudante esteja inserido/a. Para isso,

é preciso elaborar propostas educativas que atendam as demandas atuais, as quais reivindicam reconfigurações de identidades sociais, visibilidade enquanto pessoa e igualdade de direitos, por exemplo.

Corroborando com este pensamento sobre o ensino de História para e na formação cidadã, Prats destaca que

A presença da História na educação se justifica por muitas e variadas razões. Além de fazer parte da construção de qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais, ela tem, do nosso ponto de vista, um interesse próprio e autossuficiente como disciplina de grande potencialidade formativa [...] Preparar os alunos para a vida adulta. A História oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, para situar a importância dos acontecimentos diários, para usar a informação criticamente e, finalmente, para viver com uma consciência cidadã plena. (PRATS, 1996, p. 196)

Todos apontamentos convergem para o caráter formador do ensino de História, identificando a disciplina como grande aliada à constituição de sujeitos sociais e de sociedades em suas diferentes dimensões. Neste sentido, o que se tem exposto é o movimento onde se imbricam temas, contextos, tempos e intencionalidades para o fazer histórico em sala de aula. Para isto, a construção do conhecimento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessita de um olhar ainda mais atento, pois a formação que se espera de estudantes deve ter início nos primeiros anos de escolarização. Aqui, cabe fazer uma constatação acerca da pergunta antes citada, a qual feita por uma aluna e que questionava a importância do ensino de História. Como podemos ver, a disciplina é extremamente importante para a formação dos e das estudantes, conforme todas as ponderações feitas anteriormente.

Posto isto, é importante salientar que, para que este objetivo seja concretizado deve-se distanciar a ideia de professor transmissor de conhecimentos, ou daquele detentor do mesmo. O ensino de História em sala de aula somente será efetivado à medida em que as narrativas contemplarem as múltiplas e diversas representações sociais que ali coexistem. O professor precisa estabelecer relações entre os conteúdos de História e as realidades dos/as estudantes, cujas referências estão impregnadas de subjetividades.

Nesse cenário, então, se configura outro conceito o qual torna-se salutar discorrer e, nesta pesquisa, vem ao encontro da proposta que visa trazer à luz algumas concepções para o ensino de História nos Anos Iniciais. Na esteira do entendimento da importância deste ensino para a formação plena de cidadãos

e cidadãs, devemos refletir sobre o seu elemento primordial, ou seja, o sujeito histórico.

Como marco referencial, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos dão algumas referências acerca deste agente declarando que

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. (BRASIL, 1997, p. 36)

O referido documento aponta para uma definição muito clara de sujeito histórico como agente de ação social. Realmente, é nesse lugar que se situa o/a protagonista (ou os protagonistas) de um evento, seja em uma esfera local, regional, nacional ou até mundial. E, finalmente são tomados como referências dentro de seus contextos temporais para o desenvolvimento de estudos históricos em sala de aula. Os sujeitos históricos, porém, não devem ser confundidos com heróis, ou grandes vultos consagrados historicamente, mas sim, todo aquele ou aquela que, como citado anteriormente, teve participação ativa e decisiva em determinada conjuntura social, política, ou cultural, resultando em mudança ou em permanência.

Entendendo a participação individual e coletiva nos mais diversos processos históricos, Ana Maria Bergamin Neves ressalta

O papel dos indivíduos na explicação dos processos históricos deve ser relativizado na busca de explicações que levem às coletividades, explicações que se referem à vida social. O sujeito histórico, nesse contexto, deve ser compreendido como agente social, identificado com grupos, dos quais os indivíduos fazem parte e, muitas vezes, representam. (NEVES, 2012. P. 45)

Posto isto, o sujeito a que se refere a autora é justamente o ser movido por uma inquietude, tornando-se atuante e influente socialmente. Pois é através de seus atos e ideias que o torna um ser pensante, inferindo em seu meio e afetando rupturas e permanências. O sujeito histórico, então, é quem, individual ou coletivamente, exerce papel relevante e responsável frente às mais diversas situações cotidianas. Amparados em sua autoconsciência, isto é,

em suas convicções e representações é agente transformador e, desta forma, inferindo em determinado contexto histórico.

Sendo assim, o cenário concebido para estas atuações pressupõe aquele determinado pelas relações sociais, as quais influenciam o jogo de forças ali existentes. Nesta direção, Holien Gonçalves Bezerra aponta que

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. (BEZERRA, 2016. P. 45)

O olhar revelado pela autora nos atenta para uma história construída por toda a complexidade das relações sociais, ou seja, pelas interações, sejam elas pacíficas ou conflituosas. De qualquer forma, conforme a mesma, o resultado surge de um movimento não mais interesses de poucos, mas a partir de diversas e diferentes forças sociais. Ainda, os embates constituintes desse processo são tencionados à medida em que seus atores são tomados pela consciência do justo, do certo e do humano. Nesse contexto, o papel do sujeito histórico, nas aulas de história, poderá ser atrelado a novos/as protagonistas, por muito silenciados e invisibilizados no decurso da história.

Ao ponderar sobre o ensino de História e sujeito histórico como concepções fundamentais para o entendimento da construção do saber histórico em sala de aula, abordamos um outro componente que julgamos ser um potente aliado para o desenvolvimento das aulas de história nos anos iniciais. Uma prática favorável ao processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico trata-se da utilização de fontes. O uso destes recursos enriquecem as aulas, pois ao atrair a atenção dos alunos e alunas, promovem interesse, indagações e principalmente a interação por parte destes e destas.

Ao discorrer sobre o porquê do uso de fontes em sala de aula, Verena Alberti esclarece

O trabalho com fontes possibilita, então, que os estudantes aprendam que o conhecimento sobre o passado é resultado do trabalho intelectual do historiador [...] Fontes estimulantes que possam engajar nossos estudantes na direção do tema estudado e permitam explorar a

complexidade do passado abrem espaço para o aprendizado efetivo. Elas são indícios de situações vividas e da diversidade de formas de ser e de agir. (ALBERTI, 2019, p. 107)

Por um lado, devemos sempre lembrar que as fontes auxiliam no desenvolvimento da aula de história, no entanto, também devemos ter em mente que elas são vestígios do passado e que não devem ser tomadas como verdades absolutas. Por outro lado, precisamos valorizá-las como documentos importantes para a investigação histórica, pois, em primeiro lugar, são instrumentos de trabalho do historiador e da historiadora, em segundo lugar porque permite aos alunos e alunas uma aproximação com estas pistas produzidas pelo homem ao longo tempo e, logo, com o tema a ser estudado.

Existem uma infinidade de fontes as quais podem ser utilizadas em uma aula de história, como aponta Ana Maria Urban

É possível considerar como fontes históricas as esculturas, os vídeos, os desenhos, as pinturas, as histórias em quadrinhos, os cartazes, a arte rupestre, os vestígios encontrados por pesquisadores, os objetos, as fotos, as roupas, as canções, as construções, os relatos orais. Alguns textos escritos, como cartas, poemas, receitas, diários, jornais, mapas, livros e documentos em diferentes arquivos, também são considerados fontes históricas. (URBAN, 2015, p.15-16)

Após selecionar a fonte que usará em sala de aula, cabe ao professor e a professora realizar uma leitura apurada sobre a mesma. Sendo instrumento de trabalho do historiador, em sala de aula as fontes históricas adquirem outra dimensão investigativa, pois são os alunos e alunas que irão interrogá-las, interpretá-las e buscar suas respostas. Nesse processo pedagógico a centralidade passa para os e as discentes, uma vez que manipularão estes importantes recursos e, nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli apontam que

O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-se a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (SCHMIDT E CAINELLI, 2010, p.116)

Por certo, a utilização de fontes históricas em sala de aula vai além do contato e manipulação de vestígios aleatórios do passado. As fontes não só ensinam como também inspiram ao pensamento de uma outra época, de um

outro contexto histórico. Este movimento favorece a alunos e alunas na ação da construção do seu conhecimento histórico. Entretanto, cabe salientar que estes documentos devem ser desconfiados, problematizados por parte dos alunos, isto é, não aceitar sua versão aparente e atraente ao primeiro contato, é preciso duvidar das fontes. O desafio que se impõe em sala de aula é transformar rastros em recursos didáticos, como aponta Eduardo Roberto Jordão Knack

Da mesma forma que é o historiador que transforma o rastro em fonte, na sala de aula são os alunos e professores que vão transformar o rastro em “material didático”. No entanto essa transformação vai dar um retorno mais efetivo na medida em que também transforma o aluno, e isso não ocorre se o professor usa o documento para ilustrar sua ideia, para exemplificar aquilo que o livro didático já informa. Essa mútua transformação vai ocorrer na medida em que os alunos mobilizarem os conceitos e conhecimentos prévios adquiridos para ler a fonte, explorando ela em diferentes sentidos (produção, circulação, uso, consumo, guarda) para responder um determinado problema motivador. (KNACK, 2018, p. 140)

O uso de fontes nas aulas de história, como demonstrado, é uma excelente forma de construir o conhecimento histórico. Problematizando, refletindo estes materiais, os alunos e alunas compreenderão o que aconteceu em diferentes épocas. Sendo assim, o que é uma fonte de trabalho do historiador, torna-se um recurso didático para o professor e alunos nas aulas de história. A intencionalidade pedagógica do uso de vestígios produzidos pelo ser humano ao longo do tempo contribui de maneira significativa para a aprendizagem do seu processo histórico. Pois o diálogo que se estabelece durante a aula fomenta a formação de múltiplos saberes e práticas pedagógicas.

Posto isto, a reflexão apontada sobre ensino, sujeito e fontes históricas, nos revela algumas concepções importantes para o processo de ensino de aprendizagem de História em sala de aula. Certamente, ainda há muito a discorrer sobre estes três elementos; no entanto, aqui buscamos levantar algumas questões que julgamos pertinentes para este debate. Noções que podem auxiliar tanto na formação inicial quanto continuada de professores e professoras.

3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: PORQUE ESTUDAR HISTÓRIA NESTA ETAPA?

A reflexão que objetivamos a seguir relaciona-se com as algumas perspectivas que abordam o ensino de história nos anos iniciais. Parte-se do pressuposto da importância de estudar História nos primeiros anos de escolarização para a formação dos alunos e alunas. Pretendemos evocar alguns olhares seguindo um percurso investigativo e reflexivo no campo da construção do conhecimento histórico nos anos iniciais. Neste sentido, entendemos que torna-se relevante pensar as especificidades sobre a prática educativa de História para as crianças.

Há muito que são levantados debates sobre a ação pedagógica no âmbito do ensino de história. Diversas abordagens discorrem e problematizam diferentes perspectivas dedicadas a efetivação de um ensino que insira nossos alunos e alunas em um universo permeado por referências de outras épocas, ou seja, do passado histórico. Tal inserção compreende a conscientização de suas vivências, formação de opiniões, culminando com a percepção como sujeitos históricos. Ainda, implica na participação efetiva e responsável produzindo um olhar para o mundo que os cerca, posicionando-se com clareza e firmeza. Como Jean Carlos Cerqueira Pereira

Neste sentido o ensino de História estabelece um diálogo com a construção da cidadania implicando no reconhecimento do indivíduo enquanto ser histórico e com elementos que permitem compreender melhor a realidade em que estamos inseridos e a sociedade em que vivemos. (PEREIRA, 2011, p. 11)

Conforme aponta o autor, o ensino de História contribui para uma formação cidadã plena. O diálogo que se estabelece com o passado visa a compreensão e valorização de valores e ações para o entendimento do comportamento sociocultural do presente. O ensino de História nos remete a diferentes momentos históricos e nos leva a reconhecer que cada época foi representada por sujeitos, costumes, ideias e crenças. O conhecimento de determinado contexto social e político, por exemplo, de nossos antepassados, propõe alternativas para a compreensão e resolução de problemas atuais.

Sobre a importância do ensino de História nos anos iniciais, Nilcéia Aparecida da Silva Serrano e Wellington Sch mild destacam que

Em termos gerais o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, realiza um importante e relevante papel na formação do indivíduo, objetivando oferecer ao indivíduo entender o processo de busca pelo conhecimento histórico

crítico, como também ofertar a ele, o descobrimento de si próprio como um ser transformador da sociedade dotado de um poder de participar efetivamente da vida em sociedade. (SERRANO; SCHMILD, 2019, p.159)

De fato, a formação e construção do sujeito autônomo, pensante e crítico está intimamente ligada ao ensino de História, pois esta disciplina oferece subsídios fundamentais para a devida e efetiva constituição. Isso significa dizer que este ensino está imbuído de um caráter transformador, o qual por meio de um embasamento teórico e metodológico proporciona o processo de conscientização dos e das estudantes. E, nessa direção, aquele que causa a formação de agente social, consolidando o pleno exercício de seu papel como cidadão e cidadã.

Assim, sobre esse processo formativo, impregnado de um fazer pedagógico consciente Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli destacam que

Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo [...] A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 34-35)

Observamos, então, que a ação deliberada do ensino de História representa a construção do conhecimento histórico e, sobretudo, acréscimos de significados e sentidos. Tendo em vista estes que são os principais ingredientes para uma aprendizagem de qualidade, esclarecida e formativa. Neste sentido, desenvolver uma consciência histórica desde os anos iniciais, valorizando o passado e relacionando com sua própria história de vida contribui para conceber indivíduos capazes de respeitar a diversidade e pluralidade cultural. Contudo, é um processo longo a explorar, analisando contextos, situando ações, relacionando diferentes épocas, construindo identidades.

As concepções aqui abordadas manifestam a importância do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São reflexões que contribuem para o debate sobre esta prática, bem como para a percepção de que o processo de ensino e aprendizagem que se estabelece promove a aquisição de habilidades e competências históricas. Portanto, para esta dissertação escolhemos desenvolver o conceito de tempo e temporalidade, ainda considerando o papel social da História, o conceito de identidade.

3.4 SOBRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Conforme vimos anteriormente, considera-se de grande importância o ensino de História a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista que os saberes produzidos por esta disciplina favorecem o enriquecimento de habilidades e competências intelectuais dos e das estudantes para o seu desenvolvimento individual e social.

Entretanto, segundo apontam especialistas, para a construção do conhecimento histórico torna-se fundamental o entendimento do conceito de Tempo e temporalidade e, para esta empreitada, conta-se com a compreensão, também, de algumas categorias como duração, simultaneidade, sucessão, por exemplo.

Começamos, então, ressaltando que discorrer sobre o conceito de Tempo não é uma tarefa tão simples, pois sabemos o que é, mas muitas vezes não conseguimos defini-lo com precisão. Sendo assim, vamos nos apoiar em autoras e autores que consideramos trazer luz a estes apontamentos. Nesse caminho, apresentamos algumas ponderações sobre o mesmo, que segundo as palavras de Silvia Petersen e Bárbara Lovato

Não é o tempo que passa: o que passa é a vida dos homens e de suas sociedades, sendo o tempo o parâmetro que mede este transcurso e sua duração [...] A realidade do tempo é uma só; o que varia é a percepção sensorial do tempo, de sua duração, pelos homens. (PETERSON; LOVATO, 2013. P. 231)

A proposição faz referência sobre a percepção que temos do Tempo, o qual é entendido como algo que vai transcorrendo, como uma via sem limite e, onde se desdobram as ações humanas inseridas em múltiplos contextos sociais. Porém segundo as autoras, não é o tempo que passa e sim, a vida dos homens, os quais tem a impressão de habitar um mundo que se movimenta como uma espécie de roda gigante. A percepção da humanidade, segundo elas, é que o tempo vai seguindo uma ordem de antes e depois; ontem, hoje e amanhã, como um ciclo onde a mesma estaria no centro.

3.4.1 Tempo e temporalidade

Observando e refletindo sobre as considerações acima, consideramos que o trabalho nos anos iniciais envolvendo o conceito de tempo deve partir de situações simples do cotidiano das crianças. A consolidação desta temática perpassa pela apreensão de conhecimentos básicos e próximos ao universo dos e das estudantes. Usar o meio, a realidade e as representações dos e das estudantes nas aulas de história é uma estratégia extremamente positiva. Destacando esta ação pedagógica, Roseli Inês Hickmann nos diz

A noção de tempo é uma aprendizagem processual e muito complexa que exige a construção de conceitos, como: ordem ou sucessão, duração e simultaneidade. Cabe ressaltar que estes conceitos não são simples e necessitam um dos outros, para que possam ser desenvolvidos pelas crianças através de variadas situações cotidianas e principalmente as inseridas em propostas de ensino. (HICKMANN, 2002, p. 36)

De fato, não se trata de uma concepção simples, portanto, é preciso fazer a escolha de metodologias adequadas para este trabalho. Isto quer dizer que, deve-se optar por estratégias que possuam aplicabilidade direcionada a facilitação do entendimento das diversas noções temporais. Lembrando que o conceito de Tempo é construído continuamente, sendo assim, requer uma sistematização de outros conceitos conforme apontado pela autora. Nesse percurso, então, vão se revelando e desenvolvendo noções pertinentes que constituem o estudo e reflexão sobre Tempo. No ensino de História, Carmem Gil e Dóris Almeida declaram que

Na perspectiva do ensino de História, importa examinar o conceito tempo e buscar formas de construí-lo com os alunos. Tempo é uma noção bastante complexa, pois lida com algo que não é tangível, que é por essência abstrato e exige a apropriação de outros conceitos que não são inatos às crianças [...] O tempo é, então, uma construção social com marcações que resultam de crenças e tradições. Como essas reflexões deveriam entrar nas aulas de História? (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 46-47)

O questionamento final nos provoca uma inquietação, pois a partir das qualidades do tempo apontadas pelas autoras, como intangível e abstrato, torna a ação pedagógica mais complexa, porém importante e cuidadosa. Sendo assim, nos indaga como inserir e problematizar esta reflexão em sala de aula. No entanto, as autoras concordam com a existência da necessidade de compreensão de conceitos periféricos, mas não menos significativos para a

apreensão do conceito de Tempo. Concordamos e elencamos alguns aqui: sucessão, duração e simultaneidade. O importante, e sobretudo o objetivo, é levar a criança a perceber e entender o processo de passagem do tempo, para que nos anos seguintes seja capaz de compreender os diferentes momentos históricos, utilizando referenciais como século, passado, antigamente, entre outros. Intentando responder à questão acima, consideramos que esta ação pode se dar, inicialmente, através de exemplos das vivências diárias das crianças, em que as mesmas relacionam seus atos com diferentes noções de tempo.

Partindo então, das experiências cotidianas, o trabalho em sala de aula aproxima as ações às noções de temporalidades fazendo com que os e as estudantes possam compreender e apreender conceitos fundamentais para a construção do conhecimento histórico ao longo da escolarização. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli sugerem que

No primeiro ciclo, o termo chave para trabalho com a noção de *duração* é durante. A rotina e a formação de hábitos levam o aluno a perceber durações e períodos, como horário da novela, permanência na escola e época de férias. A compreensão dessas durações constitui parte do processo de assimilação das durações da realidade social e contribui para o entendimento da duração de acontecimentos históricos, de movimentos sociais e de guerras, por exemplo. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p.100-101)

Isto nos mostra que atividades relacionadas e voltadas às ações praticadas pelas próprias crianças como estar na escola, por exemplo, servem como estímulos concretos para o processo de ensino e aprendizagem. Trabalhar a categoria de duração utilizando as experiências cotidianas também coloca o aluno como protagonista do estudo, partindo daquilo que lhe é corriqueiro e possibilitando a tomada de consciência de suas atitudes, e desenvolvendo a sua autonomia. A categoria duração, portanto, constitui-se em um importante saber nos anos iniciais que contribui para a construção gradual do conceito de tempo.

Na mesma direção, referindo-se à categoria de simultaneidade, as mesmas autoras ainda afirmam

Da mesma forma, a *simultaneidade* é uma noção de tempo que pode ser trabalhada utilizando-se palavras-chaves como enquanto, ao mesmo tempo que. No decorrer das atividades cotidianas da escola, é interessante chamar a atenção dos

alunos para a simultaneidade dos fatos que acontecem ao seu redor. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p.101)

Indiscutivelmente, as noções apresentadas pelas autoras estão presentes no cotidiano dos alunos e alunas, seja no ambiente familiar, escolar ou na comunidade. A contextualização das vivências dos e das estudantes como estratégia pedagógica é uma forma simples e direta de sistematizar as noções de tempo. Desse modo, trabalhar com estas categorias possibilita a aquisição de saberes que complementam este conceito. As propostas didáticas devem estar voltadas para a realidade e o meio em que os e as discentes estão inseridos, aproveitando ao máximo suas experiências. Utilizar o exemplo do recreio é sempre ilustrativo e concreto, pois, pode-se indagar às crianças o que elas fizeram e em seguida comparar as ações usando os termos “ao mesmo tempo que” e “enquanto que”, para que percebam que em determinado momento todos e todas estavam executando ações simultaneamente, conforme sugerem as autoras. Nesse sentido, Katia Abud aponta que

A retomada do passado e sua ligação com o presente são relações a serem estabelecidas pelo ensino de História nos anos iniciais, objetivando a construção do conceito de tempo [...] A experiência familiar é essencial para o entendimento da passagem do tempo – suas lembranças para atribuir um sentido explicativo a um tempo que se caracteriza pela progressão e que leva à organização de categorias temporais como presente, passado e futuro.” (ABUD, 2012, p.13-14)

Lembrando que ao se referir à experiência familiar significa dizer a noção de História que a criança possui, ou seja, diz respeito a sua trajetória de vida. Isto envolve o período de seu nascimento até o ano escolar em que está, por exemplo. Nesse sentido, a História a que nos referimos, trata-se da história de vida da criança, suas relações familiares, escolares, entre outras. No entanto, este curto espaço de tempo é suficiente para o entendimento de categorias temporais como passado, presente e futuro, como sugere a autora. Atividades como entrevistas com os pais e avós podem revelar o entendimento de passado e presente, por exemplo. Estas propostas têm como finalidade fazer com que as crianças percebam que chegaram em um mundo já construído e histórico. Isto também possibilita, por sua vez, a percepção e compreensão de seu pertencimento enquanto indivíduo em determinado núcleo social.

Outra categoria de suma importância para a consolidação do conceito de tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trata-se da noção de sucessão. Explorando ainda os conhecimentos das crianças pode-se trabalhar a sucessão dos dias da semana, das semanas, dos meses do ano, e até mesmo o ciclo da lua. O uso de calendários como recurso didático auxilia de forma lúdica e positiva para e na aprendizagem das crianças. Utilizando termos como “antes” e “depois” ou “passado” e “presente” os alunos estarão formando as concepções de temporalidades, as quais corroboram para o desencadeamento do conceito principal de Tempo.

Conforme já mencionado, conceito de Tempo não é tão simples de ser apreendido, ainda mais nos primeiros anos de escolarização. Portanto, é preciso lançar mão das diversas categorias para que este conceito seja construído, também, escolher metodologias adequadas para a efetivação deste processo de ensino de aprendizagem. Entretanto, neste percurso, as aulas estarão baseadas em um tempo cronológico, ou seja, partindo de datas determinadas como, data de nascimento, ano que entrou na escola, nos dias da semana, entre outras.

Este se constitui no balizador das temporalidades, identificado por marcos explicitamente definidos, como horas, dias, anos, séculos entre outros. O tempo cronológico respalda o momento dos acontecimentos, sua ocorrência, ou seja, significa o “quando”. Após estes entendimentos, o que se espera das crianças ainda nos anos iniciais é que, gradualmente, formem o pensamento de tempo histórico. Neste sentido, consideramos a complexidade deste saber compreendida por múltiplas circunstâncias, conforme apontam Silvia Petersen e Bárbara Lovato ao declarar que

Quando se trata do tempo histórico, não se pode deixar de empregar medidas e unidades de tempo derivados da compreensão física da natureza, como datas e calendários. Mas a interpretação das *circunstâncias* daqueles conteúdos sociais, políticos, econômicos, culturais, das cadeias que unem os eventos, conduz para além das determinações temporais compreendidas nos calendários, datas e horas. (PETERSEN; LOVATO, 2013, p. 236)

Posto isto, o que fica claro é que o tempo histórico está intimamente ligado ao tempo cronológico; entretanto, o primeiro compreende as circunstâncias dos acontecimentos, os eventos representados pelas mais diversas situações e contextos sociais delimitados pelo segundo. Nesta

direção, as reflexões feitas em sala de aula devem contemplar, também, a formação destes conceitos, e apurar o entendimento e a construção do conhecimento histórico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Discorrendo sobre a construção do conceito de tempo histórico, Kátia Abud destaca que

A sistematização das noções de tempo físico já desenvolvida pelo aluno é a primeira etapa na elaboração do conceito de tempo histórico. A compreensão da passagem do tempo físico (o tempo do relógio, a diferença da paisagem de acordo com a luminosidade, a mudança das chuvas e da temperatura durante o ano), que, reduzido a medidas (horas, dias, semanas), torna-se o tempo social, fundamenta a construção do conceito de tempo histórico pelos alunos – conceito esse que permite a localização temporal, propiciada pela datação, pela cronologia, pela periodização, necessárias à vida social. (ABUD, 2012, p. 13)

Assim, entendemos que a construção do conceito de tempo histórico está vinculada às diversas noções de temporalidades, bem como as especificidades representadas por estas. Amparado por uma série de percepções temporais, este conceito é o mais importante para o desenvolvimento do ensino de história que, nos anos iniciais perpassa pela realidade física, marcos cronológicos até a sua vinculação à vida social.

Seguindo tais considerações acreditamos, sim, na viabilidade do ensino de história desde a primeira etapa escolar, pois conforme apontado anteriormente a criança está inserida em um ambiente já formado, portanto, histórico. Nesse sentido, recursos e metodologias, aliados às experiências cotidianas, podem ser criados e explorados para a formulação desses conceitos temporais.

Tendo em vista que este é um processo lento e gradual, que demanda observação, comparação, registros, a verticalização do conhecimento histórico se dá ao longo da escolarização pela apreensão paulatina de concepções sobre temporalidades.

3.4.2 Identidade, memória e cidadania

Pensar o ensino de História compreende articular pressupostos e conceitos básicos para o trabalho em sala de aula. O objetivo deste tópico é evocar os conceitos de identidade, memória e cidadania como perspectivas

relevantes na e para a construção do conhecimento histórico. Partimos do entendimento que tais conceitos fundamentam a percepção das crianças como sujeitos históricos, e também, seu preparo para a cidadania.

Acreditamos, ainda, que as referências prévias trazidas pelos alunos e alunas não só manifestam como, igualmente, reforçam as suas identidades. Anteriormente comentamos sobre o papel social da História, que pela inquietação e indagação de historiadores e historiadoras tem nos brindado com releituras de diversos contextos e processos do passado histórico e nos revelado outros segmentos como agentes históricos. Hoje em dia não é diferente, pois como percebemos a todo momento e em diversos espaços constata-se o questionamento das identidades, bem como a possibilidade de sua reconfiguração. Conforme Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco

As sociedades contemporâneas têm demonstrado grande interesse no processo de valorização das questões relativas às identidades e às memórias. A identidade é uma palavra-chave, em voga nos dias de hoje, na política, na mídia e nos estudos culturais. Com a diluição das fronteiras, a fragilização das tradições e dos laços interpessoais, as pessoas tendem a reagrupar-se em identidades (religiosas, étnicas, territoriais, nacionais). Cada vez mais, tanto a identidade pessoal como a identidade coletiva (empresarial, de gênero, de religião, ética) constituem elementos essenciais para as sociedades. (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 86)

A luta pelo reconhecimento de identidades silenciadas e/ou apagadas ao longo do tempo encontra no ensino de História um pilar importante para as suas reivindicações. Uma vez que o estudo histórico pode desconstruir estereótipos, enfraquecer tradições, e questionar e reconfigurar identidades. Nos anos iniciais, por exemplo, isto pode ser trabalhado a partir de atividades que reconheçam “o eu, o outro e o nós”. Isto é, oportuniza-se às crianças desde brincadeiras e atividades que as levem a seu autoconhecimento, assim como a percepção de seu pertencimento social. Nessa direção, Mauro Coelho, ressalta que reconhecer e construir diferenças e semelhanças é parte dos caminhos da edificação de identidades (COELHO, 2019). O trabalho com as crianças pode ser o começo de um processo de conscientização de um mundo diversificado e plural. Nesse sentido, o mesmo autor, aponta para um novo paradigma sobre identidade

Antes pensada em termos absolutos, especialmente ligada às discussões sobre nacionalidades e nativismo, assumida como um signo herdado ou adquirido em relação a determinadas

instâncias da vida social, ela passa a ser concebida como um processo do qual resultam identificações diversas e sobrepostas. Resulta desse pressuposto a concepção de identidade como uma construção relacionada a disputas de poder na qual estão inseridos os sujeitos sociais.” (COELHO, 2019, p. 87)

Partindo desta proposição, podemos entender que identidade resulta de um conjunto de papéis, e também de posicionamentos diante das mais diversas disputas de poder, de condutas e conflitos que envolvem os sujeitos sociais. O ensino de História, portanto, traz à tona para o debate questões e contextos que conduzam a indagação, crítica e reflexão, exercendo um papel importante para a redefinição de determinadas representações individuais ou coletivas. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a comparação com o outro, enxergar as características incomuns, pois esse movimento evoca a percepção da diferença e, sobretudo, a construção da própria identidade.

Paulatinamente as crianças vão percebendo as diferenças físicas, econômicas e culturais; com isto espera-se, e pretende-se, despertar a valorização e respeito consigo e com os outros. Este processo tem como finalidade desencadear o autoconhecimento, a empatia e identificar as singularidades que são próprias de cada um. Discorrendo sobre a noção de identidade, ainda Marieta Ferreira e Renato Franco afirmam que

É possível definir identidade como o processo pelo qual uma pessoa se reconhece e constrói laços de afinidade, tendo por base um atributo ou conjunto de atributos que o distingue dos outros, seja pelo local de nascimento, religião, origem familiar ou profissão, por exemplo. Assim, a noção de identidade pode referir-se às formas como os indivíduos ou grupos/coletividades se reconhecem ou se assemelham por meio de um traço característico ou de uma diferença comum, constituindo, ao mesmo tempo, um elemento distintivo e unificador.” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 86)

O espaço escolar é onde as crianças se deparam com as diferenças e semelhanças, e dessa maneira, é através do estabelecimento de relações que a concepção de identidade é edificada. O currículo de História possui temáticas que expressam situações com os mais diferentes sujeitos históricos, que inspiram o autoconhecimento e conseqüentemente o sentimento de pertencimento. Além disso, possibilita o reconhecimento da diversidade cultural que compõem outros grupos sociais. Neste sentido, pode-se elaborar uma atividade para trabalhar com os alunos e alunas em que seja feito um estudo

sobre o que crianças de diferentes lugares fazem cotidianamente. Por exemplo: como brincam? onde estudam? como se relacionam? como se vestem?

A problematização levantada com base nas diferenças e/ou nas afinidades leva a comparação dos indivíduos e dos grupos, a percepção de si mesmo como indivíduo e, também o reconhecimento e valorização de suas potencialidades enquanto coletividade social. Desta forma, a disciplina demonstra seu papel social consolidando as mais diversas expressões identitárias e, com esta proposta, espera-se contribuir para o combate ao preconceito, à discriminação e às injustiças sociais.

O processo de autoconhecimento e pertencimento está intimamente ligado à memória, tanto individual quanto coletiva. Estas, por sua vez, estão imbuídas nas representações trazidas pelos alunos e alunas, as quais devem ser aproveitadas em sala de aula, conforme já citado. Em relação a estas duas formas, Joël Candau aponta que

Uma memória de baixo nível, que sugiro denominar de protomemória. Pois é nela que enquadramos aquilo que, no âmbito do indivíduo, constitui os saberes e as experiências mais recentes e mais bem compartilhadas pelos membros da sociedade [...] a expressão “memória coletiva” é uma *representação*, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo.” (CANDAU, 2016, p. 21-24)

De formas e intensidades distintas, tanto memória individual quanto coletiva produzem sentidos à estruturação de identidades. Conforme o autor, entretanto, a primeira conserva suas especificidades individuais, porém a coletiva torna-se uma suposta representação adotada por uma parcela significativa de um grupo. A importância desta proposição, portanto, nos revela para não correremos o risco de pensarmos que a memória coletiva é sempre unânime.

Posto isto, ainda na esteira de significação da memória atrelada à conformação de identidades, a primeira por sua vez empresta aquilo que foi preservado para os grupos que a ela recorrem na intenção recuperar heranças, tradições e saberes. Como nos atenta Carmem Gil

A tradição é a memória coletiva da sociedade; é o que a mantém e organiza e o que articula a relação com a natureza. Em outros termos, a memória transforma o vivido em experiência compartilhada – não para eternizar o passado, mas

para entendê-lo como uma construção que reforça a pertença ao grupo. (GIL, 2019, p. 156)

O compartilhamento da memória (coletiva), portanto, reforça os laços sociais que, por fim, estabelecem um circuito de características que organizam o seu pertencimento. Nesse sentido, conforme a autora, evocar o passado não significa eternizá-lo, mas percebê-lo como elemento constitutivo de um processo histórico o qual permite ao indivíduo identificá-lo e reconhecer-se como parte integrante de um grupo.

Ainda, nos lembra Candau da relação entre memória e identidade afirmando que

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. Não produz mais do que um sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si. (CANDAU, 2016, p. 59-60)

Posto isto, é inegável a contundência do diálogo ao revelar que sem memória a identidade torna-se vazia, sem referência, deixa de existir. E é por isso que ocorre a necessidade de recorrer a memória, como também valorizá-la, para a construção de identidades. Voltar ao passado não significa apenas percorrer períodos já vividos, mas buscar sentidos e significados para ações e sujeitos do presente. É equivocada a ideia de memória como espaço que concentra as experiências de outras épocas, pelo contrário, pois conforme afirmam Marieta Ferreira e Renato Franco

A memória, por sua vez, não deve ser vista apenas como um repositório de dados sobre o passado. Ao contrário, ela é uma força ativa, dinâmica, seletiva, que define o que se deve esquecer e o que se deve lembrar do passado, e é também um instrumento e um objeto de poder. A memória não é neutra e é recuperada sempre em função das demandas de poder. Assim, falar de memória significa ter em mente uma relação que envolve o passado, presente e o futuro. (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 87)

Por certo, então, o que vemos é um intenso jogo em que se estabelecem forças que evocam experiências, argumentações e temporalidades a partir de um pretense estado de poder. Essa ação de rememorar é fundamental para a compreensão de demandas atuais, e igualmente para o movimento de formação das identidades.

O ensino de História nos primeiros anos de escolarização, então, deve compreender alguns conceitos, os quais, unidos a outros, auxiliam na construção do conhecimento histórico. Citamos alguns, pois entendemos que o ensino de história oferece muitos conceitos, teorias e metodologias para o desenvolvimento do saber histórico escolar de qualidade. Contudo, os conceitos mencionados estão intimamente ligados à concepção de cidadania. Cabe ressaltar que estes conceitos também se apropriam de determinados conhecimentos históricos, para que possam formular outros entendimentos.

Sendo assim, tomando como base a realidade atual, entendemos que o conceito de cidadania adquiriu diferentes contornos em outros períodos históricos. Ou seja, foi forjado conforme a conjuntura e o contexto social e cultural de cada momento, como aponta Márcio Rogério de Oliveira Cano destacando que

A cidadania é um conceito que sofreu, e ainda sofre, várias transformações e adaptações a contextos históricos, culturais e temporais, ou seja, ser cidadão na Antiguidade é diferente do que na Modernidade, assim como o exercício da cidadania em uma comunidade rural brasileira na década de 1930 é diferente daquele em uma cidade como São Paulo ou Recife no mesmo período [...] é fundamental termos clareza que a experiência de exercício da cidadania que temos na contemporaneidade é única na história e está relacionada aos movimentos que emergiram em contraposição ao absolutismo monárquico europeu a partir do século XVII, mas principalmente no século XVIII. (CANO, 2013, p. 142-143)

Tendo em conta que, devido aos eventos históricos, como iluminismo, Revolução Francesa e Revolução Industrial, por exemplo, podemos perceber um arranjo conceitual mais abrangente sobre cidadania, o qual abarca todos os indivíduos da sociedade. Entretanto, o seu exercício não ocorre da mesma forma que sua abrangência, pois muitas situações ela pode ser inclusiva, como também o seu contrário. Visto que ainda vivemos em uma sociedade desigual e injusta, a qual precisa urgentemente ser analisada e reestruturada, nesse sentido a escola e o ensino de história são importantes mecanismos que contribuem para o aperfeiçoamento e conformação social. Como destaca Holien Gonçalves Bezerra sobre o exercício da cidadania

O conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História ; respeito às diferenças

culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, sejam individuais, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (BEZERRA, 2016, p. 47-48)

Compreendemos que não é a definição mais precisa, entretanto, atenta para o papel da escola e do ensino de história como mediadores desta construção. Constatamos ainda que trata-se de um processo que envolve seleção de conteúdos, planejamentos e metodologias em diferentes etapas da escolaridade. O que a autora nos oferece, portanto, é um repertório vasto para que possamos pensar a respeito, lançar novas considerações e ao mesmo tempo propor esta construção em sala de aula.

O ambiente escolar, como local institucionalizado para a educação, é o espaço ideal para que as crianças desenvolvam a compreensão e sentimento de serem cidadãos e cidadãs. Este propósito deve iniciar-se desde os anos iniciais conforme aponta Helena Guimarães Campos

A formação para a cidadania, nos primeiros anos do ensino fundamental, é essencial ao educando, à comunidade escolar e à sociedade. A criança vivencia, nesse período, uma ampliação de seus espaços de convivência, antes restritos aos ambientes doméstico e familiar e aos locais públicos e privados que frequenta na companhia dos responsáveis e de pessoas a eles relacionadas. Em contato com outras crianças, educadores, funcionários da escola e familiares de alunos, ela participa de diferentes atividades nas quais convive com a pluralidade de ideias, de opiniões e de comportamentos, e passa a perceber que há necessidades e interesses individuais e coletivos. (CAMPOS, 2012, p. 20)

Cabe, entretanto, aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionar aulas, experiências e situações pedagógicas voltadas para a construção por parte dos e das estudantes de valores, hábitos e princípios e consequentemente a formação cidadã. Nesta proposta nós pensamos estes conceitos de forma intimamente relacionados, visto que resgatando e valorizando a memória histórica é possível reconhecer sua identidade e identificar seu pertencimento social e, desta forma, desenvolver habilidades e competências em um processo de construção da cidadania.

3.4.2.1 Cidadania e comemorações

A construção de uma sociedade justa e democrática perpassa por uma formação de cidadãos e cidadãs alinhados a um conjunto de valores e princípios. A participação ativa da sociedade nos mais diferentes assuntos é resultado de uma formação engajada no reconhecimento da cidadania. Sendo assim, este tópico tem como foco discorrer sobre a contribuição do ensino de história nos anos iniciais para a formação plena de sujeitos sociais. Buscamos ampliar a reflexão sobre a relação entre ensino de História e a construção da cidadania, dialogando com um tema recorrente nos currículos dos anos iniciais, as efemérides.

A partir da década de 1980, conforme já mencionado, houve uma reestruturação na prática do ensino de História nas escolas de Educação Básica. A ação pedagógica voltou-se para um ensino crítico e reflexivo com a finalidade de formar sujeitos sociais. Com isso, o modelo clássico foi gradualmente sendo abandonado, todavia não totalmente, pois ainda existem resquícios de um ensino de história associado a datas comemorativas. Nos anos iniciais, atualmente, a estratégia pedagógica está comprometida com uma formação social e política, necessária para o desempenho dos direitos e deveres individuais e coletivos, em outras palavras: na formação do cidadão e cidadã.

Contudo, discorrendo sobre cidadania e educação, Jaime Pinsky, nos alerta que

Operacionalmente, cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva [...] Exigir direitos é parte da cidadania, mas respeitar os contratos sociais é sua contrapartida. (PINSKY, 1998, p. 19)

Posto isto, entendemos que cidadania pode ser um conjunto de direitos, como também de deveres a serem seguidos por todos e todas. O grande desafio que se apresenta na contemporaneidade é adequar o olhar para as demandas sociais e, desenvolver estratégias no ensino de História voltadas para os novos tempos. Criar e contextualizar recortes históricos tornam-se instrumentos relevantes contra uma ordem estabelecida e cristalizada por saberes até então inquestionáveis. Sendo assim, desde os primeiros anos de escola, as crianças, como integrantes de um grupo social, devem participar de

um processo consciente, baseado em atitudes e competências que resultem numa formação cidadã.

Neste contexto, ainda é comum um ensino de História atrelado a datas comemorativas, como se estas legitimassem os eventos do passado. Por certo, este pensamento e planejamento das aulas esteve consolidado por muito tempo, isto é, a ação pedagógica vinculada à efemérides era a mola propulsora do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta metodologia, adotada para reforçar o nacionalismo, não propunha nenhum tipo de reflexão, apenas a exaltação das referidas datas. Conforme aponta Patrícia Bastos de Azevedo em sua pesquisa que

Observamos que as questões relativas ao ensino de história nas séries iniciais são pouco debatidas, o apego à tradição do ensinar está muito calcado ao que esses professores sabem e aprenderam enquanto alunos; desta forma o nacionalismo, as datas comemorativas e toda a tradição que circunda a história ensinada é o caminho que os professores sentem-se à vontade para percorrer. (AZEVEDO, 2015, p.12-13)

Podemos perceber a partir desta proposição a existência e persistência de uma metodologia que não leva a indagação, à crítica, a reflexão, mas, e tão somente, a repetição de um processo teórico metodológico ineficaz e ultrapassado. Quando falamos ineficaz e ultrapassado, nos referimos aquelas aulas, por exemplo, que ao destacar o Dia do Índio em dezenove de abril, trata o tema a partir de estereótipos em que os alunos ao final do turno vão para casa com o rosto pintado e uma pena na cabeça. Como se isto representasse a diversidade e pluralidade cultural dos povos indígenas brasileiros. Esquece-se, entretanto, que é uma data que clama por uma reflexão sobre a situação de abandono e desrespeito em que se encontram atualmente os povos originários. Neste caso, uma sugestão de abordagem é utilizar o “Dia dos Povos Indígenas”. Neste sentido, as crianças já têm a ideia que existem diversos povos, culturas, línguas, crenças, hábitos, etc. Sem esquecer de pautar a crítica, o questionamento, bem como por medidas educativas que agreguem na formação das crianças.

Outro caso comum refere-se a celebração do Dia da Consciência Negra, tema que muitas vezes, em sala de aula, abrange somente questões culturais como música, religião e culinária, entre outros. Mas que, no entanto, não promove debate sobre questões raciais tão pertinentes em nosso país, como a violência contra pessoas negras, a desigualdade de oportunidades no mercado

de trabalho, entre outros. É evidente que aspectos culturais são importantíssimos, mas levantar um debate sobre as questões sociais pelas quais se desenrolam as relações raciais em nosso país, e no mundo, também é de máxima urgência. Pois dessa maneira, estaremos, nós professores e professoras, promovendo um ensino de História crítico e, nessa direção, proporcionando aulas reflexivas e, acima de tudo, formando sujeitos sociais capazes de apontar medidas para transformar estas e outras realidades.

Posto isto, o professor e a professora deve promover o debate em sala de aula para que as crianças do anos iniciais conscientizem-se de assuntos de extrema relevância social. Utilizar as efemérides para trabalhar temas históricos pode e deve ser uma ação planejada e que, de fato, seja produtiva para a construção do conhecimento histórico e, sobretudo, na formação de sujeitos sociais, isto é, cidadãos e cidadãs.

Ao ensinar e aprender História sob o contexto de efemérides é necessário que se tenha em conta a sua importância para o processo pedagógico. Conforme destacam Marieta Ferreira e Renato Franco sobre comemorações e sua utilização em sala de aula

Comemoração é a cerimônia destinada a trazer de volta a lembrança de uma pessoa ou de um evento, algo que indica a ideia de ligação entre os homens fundada sobre a memória. Essa ligação também pode ser chamada de identidade. E é exatamente porque permitem legitimar e atualizar identidades que as comemorações públicas ocupam um lugar central no universo político contemporâneo. (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 87)

Existe uma linha muito tênue entre comemorações de eventos históricos e a consagração de fatos e personagens que representam o universo político, conforme os autores. Ainda como mencionado anteriormente, isso decorre da formação e do conhecimento histórico (ou falta deste) de alguns professores, como também são resquícios de metodologias de décadas atrás presentes atualmente. Os mesmos autores reconhecem o equívoco pedagógico ao trabalhar as datas comemorativas e o ensino de história, mas também, percebem as possibilidades que podem surgir, como apontam

A grande preocupação dos historiadores profissionais é que as comemorações são momentos de vulgarização do conhecimento histórico, que muitas vezes permitem a reprodução de informações sem avaliações críticas. As comemorações funcionam como instrumentos de exaltação de trajetórias individuais ou eventos sem o necessário

distanciamento e a produção de uma investigação aprofundada. No entanto, a despeito das críticas e dos riscos que as comemorações encerram, é possível extrair benefícios dessas ocasiões ou iniciativas. (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 87)

Sendo assim, conforme os mesmos autores, é possível a verticalização de debates de temas tão caros à nossa sociedade nas aulas de História. Em outras palavras, trabalhar as efemérides nas aulas de história, contempla a construção do conhecimento histórico e favorece a formação cidadã. O significado implícito nessa ação pedagógica é desenvolver a conscientização dos alunos e alunas para temas sensíveis e pertinentes para a conformação de uma sociedade harmônica.

A pluralidade de opiniões, vivências destes atores convergem em um fazer coletivo. O ensino de História, por sua vez, corrobora com esta formação à medida que, aliada à outras áreas do conhecimento, evidencia uma tendência de caráter consciente, solidária e inclusiva.

4 ENSINAR JOVENS DO CURSO NORMAL DE ENSINO MÉDIO A ENSINAR HISTÓRIA PARA CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Chegamos ao capítulo onde desenvolveremos, então, nossa dimensão propositiva, e esperamos, além de colaborar com as reflexões sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inspirar e embasar as alunas do curso normal do Centro Estadual de Formação de Professores Gal. Flores da Cunha no planejamento de suas aulas de história nas primeiras etapas de escolarização. Desta maneira, portanto, proporcionar instrumentos para o entendimento sobre a possibilidade e a viabilidade de se ensinar conteúdos de história nos primeiros anos de escolarização.

Neste sentido, como dimensão propositiva, elaboramos uma sequência de aulas para a turma de normalistas desta escola. Aqui especifico que, esta proposta pode e deve ser trabalhada a partir do terceiro ano do curso, tendo em vista que o nosso curso é composto por quatro anos letivos de formação. Sendo assim, pensamos ser mais adequada a aplicação pedagógica desta proposta justamente quando as alunas estudam a disciplina Didática das Ciências Humanas, mais notadamente o ensino de história nos anos iniciais.

Nesta proposta consideramos um conjunto de temas que embasam o ensino de história. Sabemos que existem outros, mas no momento selecionamos apenas um recorte conforme cada planejamento apresentado mais adiante. A estrutura segue os passos elementares de um plano de aula, quais sejam: objetivo, conteúdo, metodologia/estratégia, recursos. Para este planejamento optamos em não realizar atividades de culminância após cada aula. Pois, o que desejamos é despertar nas alunas um olhar mais aprofundado, cauteloso e reflexivo sobre as aulas de história para crianças.

Para o desenvolvimento desta proposta, inicialmente, foi elaborada uma sondagem para que as alunas do curso Normal respondessem questões que demonstrassem seu conhecimento histórico, como por exemplo, suas concepções sobre história, do papel do historiador e do curso de formação de professores a nível médio, entre outras. As respostas, portanto, serão discorridas e ponderadas a seguir.

4.1 APRESENTAÇÃO DA SONDAGEM SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO

Após a escolha do assunto deste trabalho, o passo seguinte foi verificar qual o conhecimento histórico que as alunas do curso Normal Aproveitamento de Estudos possuíam e, para isto, foi elaborado um instrumento para sondagem. Antes de discorrer sobre esta etapa ressaltamos que a sondagem foi realizada no ano de 2020, ou seja, em pleno período pandêmico e que todo esse processo ocorreu de forma virtual.

Conforme já especificado, a sondagem foi realizada com uma turma em que as alunas já possuíam formação em Ensino Médio ou Ensino Superior e, por isso, a faixa etária destas compreendia entre 20 e 50 anos.

Em um primeiro momento houve uma conversa, via meet, utilizando a plataforma virtual Google sala de aula com as alunas, na qual foi explicado o tipo de sondagem e o porquê da sua realização. Isto é, expliquei que se tratava de um questionário que visava conhecer seus saberes históricos e que o mesmo fazia parte de meu trabalho de estudos sobre a Formação de professores/as à nível médio e o ensino de História nos Anos Iniciais, e que o mesmo contemplava minha dissertação de mestrado para o programa de pós graduação ProfHistória. Esclareci que o esse trabalho tinha a finalidade de contribuir com os debates sobre esta prática, assim como também, para sua utilização e aplicação dentro do Curso Normal da escola onde o mesmo está inserido.

Em um segundo momento, então, foi enviado para cada uma das nove alunas este instrumento de sondagem contendo as perguntas formuladas, conforme figura a seguir.

Figura 1



MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Aluno: Nélon Ubal Rodriguez

Prof.^a Orientadora: Mara Cristina de Matos Rodrigues

SONDAGEM

Nome:	Turma:	Data:
<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua concepção sobre a disciplina História? • Para que serve a História? • Na sua opinião, qual é a relação entre a História e o Tempo? • O que você sabe sobre o ofício do historiador (a)? • Quais os elementos utilizados pelos historiadores (as) para construir interpretações e reconstruir processos históricos? 		
<ul style="list-style-type: none"> • O que faz uma professora quando ensina história nos anos iniciais? • O que você espera do curso de formação de professoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de história? • O que você aprendeu até o momento sobre o ensino de história nos anos iniciais? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua concepção sobre história nos anos iniciais? • Como você trabalharia história nos anos iniciais? • Na sua opinião, quais são os temas fundamentais para serem tratados nos anos iniciais? 		

Das nove alunas do terceiro semestre do Aproveitamento de Estudos do curso Normal, apenas cinco retornaram. Saliento que esta turma foi apresentada anteriormente, no tópico 2.2 apresentando a turma. Mesmo assim, trata-se de um formato oferecido para a formação de professores e professoras para quem já cursou ensino médio ou ensino superior e, com duração de três

semestres de aulas teóricas e um semestre de estágio curricular supervisionado. Posto isto, apresentarei brevemente as questões da sondagem e suas respostas, usando letras como referência às alunas. A ordem será de A à E, considerando seus nomes por ordem alfabética.

Tendo as devolutivas destas cinco alunas, passei para o passo seguinte que foi a leitura e análise dos referidos materiais. Em uma primeira leitura, as respostas pareceram bem elaboradas, isto é, apresentaram-se de forma deliberada. Ressalto que a intenção não é julgar o conhecimento das alunas, mas conhecer quais são as suas concepções sobre História e o ensino de História.

Faremos uma interpretação das diferentes formas de compreensão que cada uma demonstrou ao longo do instrumento de sondagem. Sendo assim, entraremos em um terreno delicado pois, para esta dissertação este material representa, exclusivamente, o ponto de partida para o desenvolvimento tanto desta escrita, quanto da formulação do produto pedagógico, desta forma não tem a intenção de analisar os precedentes das respostas dadas. Posto isto, entendemos que é importante, sim, a realização de um estudo sobre as causas das concepções de alunos e alunas sobre a História como disciplina escolar e o conhecimento histórico por esta apresentado, pois trata-se de um campo de investigação útil para os debates acerca do ensino de História.

Tendo por base, então, o conjunto de cinco devolutivas, percebemos que três alunas obtiveram mais destaque em suas reflexões, pois estas preocuparam-se em articular e argumentar substancialmente suas respostas.

Já outras duas alunas contribuíram de forma menos argumentativa, isto é, as respostas foram menos elaboradas, restringindo-se a alguns conteúdos e concepções vistas durante o curso – saliento que este tem três semestres em sala de aula e, um semestre de estágio. Mesmo assim, foram de grande valia para alcançar o objetivo da proposta de sondagem.

Seguindo a apresentação das respostas obtidas na sondagem, problematizaremos o conjunto de informações visando articular o entendimento acerca do pensamento das alunas sobre o ensino de história nos anos iniciais. Sendo assim, iniciaremos, então, com as questões da sondagem:

Questão número um, *qual a sua concepção sobre a disciplina história?*, buscávamos conhecer a concepção das alunas sobre a disciplina história, as respostas foram variadas, refletidas e elaboradas. As alunas A, B e C

demonstraram um pensamento relacionado com a formação de cidadãos, e com o protagonismo das crianças em sua própria história. Isto é o que vemos na frase da aluna B dizendo que “a disciplina história não somente estuda os fatos que aconteceram ao longo do tempo, mas coloca o aluno como parte desta história, tornando-o um ser ativo que pode também transformar a História”. Também destaca-se a concepção de ensino de história para formação de cidadãos, como apontado pela aluna C, dizendo que “...contribuindo assim para a formação de cidadãos mais críticos e participativos”. As alunas D e E, suas concepções demonstraram ideias voltadas para a relação entre história e a compreensão da realidade atual, como fica claro nas frases, respectivamente, “importante pois através da História podemos compreender o momento atual, da sociedade como um todo” e “...refletir sobre a realidade e identificar as possibilidades de transformação”. Para estas alunas, como podemos perceber, a história e o seu ensino está relacionada à compreensão do presente; no entanto, não há em suas respostas qualquer menção à contextualização ou problematização do passado, por exemplo. Isto nos leva a perceber que, para elas, o presente é um desdobramento de épocas anteriores.

Na questão número dois, *para que serve a história?* buscávamos saber o que elas pensavam sobre qual é a função da história. As respostas das alunas A, D e E orbitaram em torno da ideia de que é para conhecer o passado para entendermos o presente. A resposta da aluna E demonstra esta concepção apontando que “para nós entendermos as mudanças que acontecem no desenvolvimento da sociedade humana”. Podemos apurar, neste sentido, que esta aluna entende que a história serve para revelar através de diferentes contextos históricos as mudanças que se desenrolaram ao longo do tempo e, portanto, definindo cada sociedade. Outra resposta diz que a história serve para preservar o conhecimento do passado. Como aponta a aluna E dizendo “preservar o conhecimento do passado”. Destacamos que é uma ideia de história voltada para o passado sem fazer relação com o presente, isto é, como um repositório de acontecimentos. Sendo assim, leva-nos a pensar que pode ser uma ideia recorrente em que a História resume-se ao estudo do passado.

Na questão número três, *na sua opinião qual a relação entre História e o Tempo?*, das cinco alunas, apenas as B e C apresentaram uma reflexão mais aproximada sobre a relação entre história e tempo. A aluna B, por exemplo, nos diz o seguinte: “a História analisa os fatos que ocorreram ao longo do tempo cronológico, e situa estes episódios em períodos, inserindo-os em um tempo histórico”. Percebemos que, para esta aluna a História relaciona-se com o tempo à medida que, como disciplina, analisa o que aconteceu no decorrer de períodos passados. Sendo assim, há um entendimento acerca da História e sua estreita ligação com o tempo. Em sua afirmação, há a compreensão dos diferentes tipos de tempo, fazendo uma clara distinção entre tempo cronológico e tempo histórico. Concepções relevantes para a apreensão e representação do conhecimento histórico.

A questão número quatro, *o que você sabe sobre o ofício do historiador (a)?*, referia-se ao trabalho do historiador. Nesta questão a maior parte do grupo de alunas tendeu a destacar que além de estudar o passado, também faz parte do ofício a observação, a pesquisa e a crítica de contextos sociais passados. Percebemos que as alunas apresentaram uma reflexão aproximada da função do historiador representada pelas diversas ações desenvolvidas por este e esta profissional.

A questão número cinco, *quais os elementos utilizados pelos historiadores (as) para construir interpretações e reconstruir processos históricos?*, em relação aos instrumentos utilizados pelo/a historiador/a para estudar o passado, as alunas A, B e C concordaram com uso de diferentes fontes, sejam materiais ou imateriais, sendo algumas como documentos, pinturas, relatos, objetos, entre outros. As alunas B e C apontaram, ainda, que a pesquisa deve ser constante, como sugere a aluna C dizendo que “...deve estar à procura constante e regular de fontes que viabilizem o contato com experiências que já se consumaram ao longo do tempo...”. Já as alunas D e E, responderam que a pesquisa deve ser feita em arquivos e saber se o fato é ou não verdadeiro. Neste contexto percebemos que as alunas possuem um entendimento acerca de quais elementos são utilizados pelos/as historiadores para a interpretação e reconstrução de processos históricos. Mesmo com as diferentes concepções podemos pensar que as alunas não entendem que para este trabalho podem ser utilizadas várias fontes.

Na questão número seis, *o que faz uma professora quando ensina história nos anos iniciais?*, a aluna A citou que deve trabalhar a partir da própria vivência da criança, contextualizando sua realidade. As alunas B e C concordaram que a professora nos anos iniciais, ao trabalhar conteúdos de história, deve possibilitar a formação dos estudantes. Conforme frase da aluna B ao afirmar que “ao ensinar história, a professora amplia a visão de mundo de seus alunos, levando a observar que existe mais do que o aqui e agora, que há um futuro a ser construído por eles, que podem tornar-se agentes transformadores do mundo”. Desta forma, as alunas têm uma concepção, como já demonstrada em outras respostas, acerca da relação do ensino de história e a formação cidadã dos/as estudantes. No entanto, conforme as respostas das alunas D e E, as mesmas inclinaram-se para uma ação pedagógica baseada na utilização de livros, histórias lúdicas e diálogo para o desenvolvimento de temas de história em sala de aula. Neste sentido, percebemos que este entendimento perpassa pela metodologia da professora, distanciando-se da intencionalidade pedagógica que promova, por exemplo, a formação dos/as estudantes em sujeitos históricos.

Na questão número sete, *o que você espera do curso de formação de professores (as) para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de história?*, de forma geral as alunas responderam que esperavam que o curso proporcionasse conhecimento suficiente para o planejamento das aulas de história, conhecimentos sobre as formas de como ensinar história às crianças para que estas construam seu conhecimento histórico. Uma aluna esperava aprender mais questões lúdicas, pois achava que era muito importante para os anos iniciais. Entendemos que houve uma preocupação por parte das alunas sobre como promover a construção do conhecimento histórico nos anos iniciais. A frase da aluna B destaca o seguinte: “espero que eu compreenda a forma correta de orientar os alunos a construir o seu conhecimento histórico, e formar corretamente a noção de tempo a noção de tempo, dentro de seu tempo de aprendizagem”. Sendo assim, ficou clara a intenção de levar uma proposta teórica e metodológica sobre o ensino de história para os anos iniciais.

A questão número oito, *o que você aprendeu até o momento sobre o ensino de história nos anos iniciais?* trouxe respostas variadas, mas todas demonstrando elementos para a promoção do ensino de história nos anos

iniciais como, por exemplo: aluna A “havia aprendido que deveria ensinar história a partir de elementos de interesse das crianças”; aluna B “o professor deve proporcionar o ensino de história de forma lúdica e, por meios concretos desenvolver conceitos abstratos”; aluna C “a história deve partir do cotidiano da criança, mas que o professor deve envolver, também, atividades de pesquisas que levem a questionamentos, reflexões e análises de diferentes contextos históricos”; aluna D “é importante ensinar para os alunos a noção de passagem do tempo”; aluna E “que o ensino de história era importante para formar estudantes reflexivos e críticos/as sobre a sua realidade”. Percebemos que, individualmente, as respostas das alunas contemplam o conjunto de propostas apresentadas durante o semestre (lembrando que as alunas fazem parte do terceiro semestre do AE).

A questão número nove foi *qual a sua concepção sobre história nos anos iniciais?* Nesta questão, a maioria das alunas manifestou que o ensino desta disciplina nos anos iniciais é importante. As respostas expressaram ideias como “pode despertar na criança, futuramente, o interesse por esta disciplina”; “desde cedo os e as estudantes compreendem o processo histórico ao qual estão inseridos”; ou ainda “é fundamental para a sua formação cidadã”. Desta forma, o pensamento das alunas estão alinhados a concepções levantadas neste trabalho, como gosto pela disciplina, inserção no próprio meio social e, também, formação cidadã. No entanto, apenas uma aluna respondeu que sua concepção sobre o ensino de história nos anos iniciais é transmitir conhecimentos. Conforme já abordado anteriormente, esta concepção vem sendo abandonada pelos educadores, e sendo substituída por uma ideia de professor mediador, orientador do ensino de história.

Na questão número dez, *como você trabalharia história nos anos iniciais?*, as alunas mencionaram que utilizariam fontes como fotografias, e também recursos como calendários, linha do tempo, jogos, entre outros. Responderam que é necessário partir de conceitos simples para os mais abstratos, entretanto, sempre de forma lúdica. Observando as respostas entendemos que as alunas têm a consciência de elaborar uma proposta pedagógica respeitando as etapas das crianças, seja a faixa etária, como também o ano escolar que a mesma está. Entendemos, também, que todas adotariam fontes para promover a construção do conhecimento histórico.

A questão número onze, *na sua opinião, quais são os temas fundamentais para serem tratados nos anos iniciais?* Através das respostas analisadas, percebemos que estas alunas têm compreensão de que é preciso abordar temas que destaquem diferentes temporalidades, como apontou a aluna A dizendo que “é preciso que a criança entenda as noções de passado, presente e futuro”. Entretanto, respostas como “é importante estudar as formas de registro da história, o patrimônio histórico e cultural”; “a história de vida criança em seu tempo e seu espaço, incluindo contextos históricos” também fazem parte do entendimento destas professoras em formação.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO E O CONHECIMENTO HISTÓRICO PARA O CURSO NORMAL

Este tópico tem o objetivo de apresentar o produto final deste trabalho. Pretendemos, neste momento, sistematizar uma sequência de aulas voltada para o curso de formação de professores e professoras a nível médio, tendo como objeto de conhecimento a História como disciplina escolar e também alguns elementos relacionados ao ensino de História. Isto significa dizer que, neste percurso metodológico, cada plano de aula foi criado e desenvolvido para contribuir e auxiliar as alunas do Curso Normal à nível médio na elaboração de seus planejamentos de aulas de história para os anos iniciais. Sendo assim, através do recorte de alguns temas inseridos no campo da história, visamos instrumentalizar as futuras professoras para que possam dar mais significado aos conteúdos de História e proporcionar a construção do conhecimento histórico nos anos iniciais.

Dimensão propositiva – Sequência de aulas: Formação de professoras (as) do curso Normal: a História como disciplina escolar.

A seguir, apresentaremos a sequência de aulas tendo como proposta pedagógica a apreensão teórica de saberes que agreguem à formação das/os alunas/os do Curso Normal, e também, futuramente, embasem suas práticas voltadas para o ensino de História. Nesta direção, após cada plano seguirão explicações e problematizações buscando situar de forma mais explícita a proposta, bem como justificar a pertinência da escolha de materiais didáticos e metodologia.

Todas as aulas contarão com um texto base específico sobre o assunto a ser tratado. Os textos serão disponibilizados previamente para que as alunas apropriem-se de cada tema.

Plano de aula 1: **Disciplina história**

Título: A História como disciplina escolar
O objetivo desta aula é refletir e compreender a História como disciplina escolar. Reconhecer sua inserção na história dos currículos escolares e seu potencial como ciência social.
Duração: 2 aulas.
Metodologia: Primeiro momento: apresentar a proposta a ser trabalhada, uma sequência de aulas sobre o tema Formação de professores (as) do curso Normal: a História como disciplina escolar. Em seguida apresentar o tema desta aula: a História como disciplina escolar. Problematizar para o grupo a “História como disciplina escolar e seu papel na formação de sujeitos sociais.” Promover e desenvolver um diálogo sobre qual é o entendimento das alunas acerca da viabilidade do ensino de História para os primeiros anos de escolarização. Iniciar através de perguntas geradoras: como você percebe o ensino de História nos Anos Iniciais? É possível a construção do conhecimento histórico pelas crianças nos anos iniciais? Que formas podemos utilizar para fomentar o entendimento de conteúdos históricos para as crianças? Instigar o debate utilizando algumas respostas obtidas através da sondagem tais como: o ensino de História é importante (somente) para conhecer o passado e entender o futuro? O ensino de História relaciona-se

com a formação da cidadania? Estudar História serve (apenas) para justificar as ações do homem no presente?

Segundo momento: formar pequenos grupos e distribuir os textos (mencionados em recursos) para leitura e debates entre os/as participantes. Solicitar que façam suas anotações sobre suas dúvidas e compreensão do texto.

Iniciar um novo diálogo apontando o que foi lido e discutido em cada grupo. Por último, será solicitado que, individualmente, seja elaborado um mapa conceitual visando a compreensão da história como disciplina escolar, reconhecendo sua inserção nos currículos escolares e seu potencial como ciência social.

Mapa conceitual trata-se de uma estrutura gráfica que ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado. Consiste numa ferramenta de estudo e aprendizagem, onde o conteúdo é classificado e hierarquizado de modo a auxiliar na compreensão. Deve ser construído de modo a apresentar as principais ideias e suas relações existentes para tornar visível o contexto de tema abordado. A partir da representação gráfica ilustrativa, o mapa conceitual deve criar ligações entre os diferentes assuntos que fazem parte de determinado conhecimento.

Pesquisado em significados.com.br/mapa-conceitual/ acesso em 08/01/2022.

Recursos:

Trabalho em grupo, cadernos e canetas, mapa conceitual.

Texto: Aprendendo História: reflexão e ensino/Marieta de Moraes Ferreira, Renato Franco – São Paulo: Editora do Brasil, 2009. P. 11-13.

Texto: Ensinar história / Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação em sala de aula). P. 11-17.

Esta aula tem a finalidade de introduzir o tema “História como disciplina escolar” para os/as alunos/as do Curso Normal. Neste sentido, através dos textos apontados para leitura, inicialmente, espera-se que estas e estes

percebam o contexto histórico em que se fundou a sua configuração e afirmação dentro dos currículos escolares. É importante ressaltar, ainda, alguns aspectos que demandavam mudanças dentro do campo da História como por exemplo, seus conteúdos, suas metodologias, suas formas de ensino, entre outros.

Nesta aula, queremos que os/as estudantes em formação docente percebam que além de proporcionar o conhecimento histórico, também complementam, conforme a sua especificidade, a promoção de uma formação plena do e da discente e, sobretudo, destacando seu papel no processo de alfabetização escolar.

Entendemos que o processo de alfabetização se dá pela aquisição e aperfeiçoamento de saberes dispostos nas especificidades de um conjunto de componentes curriculares. Nesse sentido, a História, como disciplina escolar, oferece juntamente com seus conceitos e conteúdos, exercícios e práticas de leitura e escrita. Ações pelas quais é permitido o desenvolvimento de habilidades e competências que corroboram para o referido processo, assim como também para um eficaz letramento dos e das estudantes.

A escolha da atividade final, a elaboração de um mapa conceitual, faz parte da proposta didática em que, ao longo das aulas, as alunas criarão um material ou recurso como forma de aprendizagem e, também, para reforço da mesma. Sendo assim, a elaboração do mapa conceitual tem a finalidade de consolidar o processo de ensino e aprendizagem desta primeira aula.

Posto isto, com esta aula iniciamos uma sequência de estudos. Partimos da premissa sobre a importância de reconhecer a presença da disciplina história no currículo escolar. A partir deste entendimento, procuramos promover momentos, atividades e reflexões que forneçam subsídios teóricos e metodológicos para as alunas do curso Normal planejarem suas aulas de história para as crianças.

Plano de aula 2: **Documentos oficiais**

Título: Problematizando o Referencial Curricular Gaúcho
O objetivo desta aula é analisar a origem da constituição do documento RCG, sua efetividade como proposta curricular para o ensino de história nos anos iniciais, reconhecendo sua aproximação ou distanciamento da realidade atual da sala de aula.
Duração: 2 aulas
Metodologia: Primeiro momento: apresentar o tema a ser estudado nesse dia “estudo sobre o Referencial Curricular Gaúcho”. Indagar se os/as alunos/as têm conhecimento acerca deste documento, como se originou, a sua finalidade, sua abrangência, por exemplo. Conforme as respostas, explicar que é um documento “referência” norteador especificamente da educação em nosso estado. Segundo momento: organizar a turma em duplas ou trios (depende do número de estudantes na sala). Orientar que realizem uma pesquisa sobre o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) de acordo com o que foi dialogado anteriormente. Encaminhar as/os estudantes para a biblioteca e/ou sala de multimídia para que utilizem computadores na realização desta atividade. Ao encontrar este documento deverá ser feito download do mesmo. As páginas selecionadas para este estudo são: página 13 a 18 (apresentação e introdução); página 117 a 142 (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades). Terceiro momento: com o documento encontrado, a leitura da apresentação e introdução será comum a todos grupos e, será dividido cada ano para as duplas ou trio. Por exemplo, 1º ano fica com o grupo 1, 2º ano com o grupo 2 e assim por diante. Pode-se, também, editar este documento e separar apenas as páginas desejadas, sendo mais fácil para impressão. Após a leitura e debate em grupo, as informações obtidas com a pesquisa deverão ser registradas em seus cadernos.

Questões que nortearão a atividade de pesquisa e debate:

O que é e qual o significado deste documento?

De que modo surgiu este documento?

Quais as contradições percebidas entre documento escrito e a realidade escolar?

Quais as possibilidades de aplicação efetiva destes conteúdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Como este documento dialoga efetivamente com o ensino em sala de aula?

Como devemos nos posicionar diante de um currículo já prescrito?

Quarto momento: dispor os alunos em círculo e iniciar a socialização das pesquisas. Cada grupo apresentará sua pesquisa explanando sua análise, destacando todos os aspectos solicitados previamente, problematizando o documento, formulando questões, críticas e até mesmo sugestões.

Quinto momento: após a socialização das pesquisas, cada grupo produzirá um texto reflexivo e crítico sobre este documento.

Recursos:

Roda de conversa, computadores.

Referencial Curricular Gaúcho (RCG)

Esta aula tem a finalidade de levar as/os alunas/os a conhecer o documento oficial que orienta o sistema educacional no estado do Rio Grande do Sul, o RCG, dentre seus vários aspectos: sua concepção, sua finalidade e as propostas pedagógicas para o ensino de História nos anos iniciais. Entendemos ser importante este estudo e, logo, sua análise, pois trata-se do resultado de uma política pública em relação à educação. O foco estará propriamente em seu conteúdo e aplicação nas escolas, sobretudo de questões que se aproximam ou distanciam da realidade da sala de aula.

Da mesma forma, toda esta atividade demonstra um processo analítico que busca agregar ao curso de formação de professores/as uma visão reflexiva sobre tal documento e suas prescrições. Isto é, ter um olhar crítico e

questionador sobre sua existência, sua validade, como também de seus interesses.

Entendemos, ainda, que este conhecimento, forjado em leituras, debates e produções textuais, agrega à formação destas/es estudantes à medida que o/a profissional da educação não se constrói apenas com saberes específicos da disciplina, mas também através da pesquisa, questionamento e crítica, por exemplo. A metodologia adotada nesta aula, ou seja, trabalho em grupo, decorre da ideia da importância de proporcionar atividades coletivas. Pois entendemos que uma das habilidades que temos estimular em sala de aula é a cooperação, o diálogo e a construção conjunta.

Plano de aula 3: **Temporalidades da história**

Título: Problematizando as temporalidades da história
O objetivo desta aula é compreender que o ensino de História perpassa por um conjunto de noções temporais – sucessão, duração e simultaneidade - considerando-as como fundamentais para o processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula.
Duração: 2 aulas.
<p>Metodologia:</p> <p>Primeiro momento: apresentar para as alunas o tema a ser abordado nesta aula – noções de temporalidades para o ensino de História. Considerando os textos base e a leitura prévia destes – A importância da temporalidade no ensino de História (Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, 2009) e Conceitos de duração, sucessão e simultaneidade (Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida, 2012) -, em uma roda de conversa debateremos com as alunas sobre o que é temporalidade, e qual a sua importância e seu papel para o desenvolvimento do saber histórico em sala de aula. Ao longo da conversa, algumas questões serão problematizadas para que as alunas pensem sobre qual noção temporal esta refere-se. Por exemplo:</p>

- Enquanto acontece o recreio algumas crianças brincam, outras vão à biblioteca e outras estão no refeitório. Que noção temporal pode ser explorada a partir desta situação?
- As crianças chegam à escola às 13h e saem às 17h, durante este período elas estudam e praticam outras atividades. Que noção temporal pode ser explorada ou problematizada a partir desta situação?
- Após assistirem o filme, as crianças debateram sobre o mesmo e por fim realizaram uma pesquisa sobre o tema do filme. Que noção temporal pode ser explorada ou problematizada a partir desta situação?

Ao serem instigadas, as alunas farão uma reflexão sobre o que entenderam em relação às temporalidades dando exemplos oralmente acerca de cada uma.

Segundo momento: utilizando os textos disponibilizados (citado anteriormente), as/os discentes identificarão cada perspectiva temporal, destacando juntamente o seu significado, por exemplo: duração, sucessão e simultaneidade e, coletivamente listar, no quadro, situações em que percebe-se as diferentes temporalidades. Todas/os deverão copiar em seus cadernos.

Terceiro momento: seguindo o que foi dialogado e lido, as alunas deverão elaborar um texto explicando qual a relação das temporalidades e o ensino de História, bem como qual sua importância para a construção do conhecimento histórico nos anos iniciais.

O importante é que percebam que ao trabalhar essas noções de temporalidades nas aulas de História nos anos iniciais é importante iniciar por conceitos simples, utilizar experiências e vivências cotidianas das crianças. Desta forma, oportunizar tais concepções elementares para que nas etapas seguintes sirvam de subsídios para a compreensão de outros conceitos pertinentes à construção do conhecimento histórico. Portanto,

trata-se de três perspectivas importantes para a compreensão dos desdobramentos históricos. E, nesta direção, iniciaremos o passo a seguir.

A aula culminará com a elaboração de atividades, por parte das alunas, relacionadas às noções temporais estudadas nesta aula. Elas deverão ainda argumentar sobre qual é a proposta da atividade.

Recursos:

Roda de conversa, quadro, caderno.

Texto base: Ensinar história / Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação em sala de aula). P. 97-104.

Texto base: A docência em História: reflexões e propostas para ações / Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida; ilustrações de Eloar Guazelli. – Erechim: Edelbra, 2012. P. 49-51

Entendemos que o tema “noções de temporalidades para o ensino de História” tem grande potencial para o planejamento de uma ação educativa significativa em relação ao ensino de história. Pois trata-se de concepções que dão base para o processo de ensino e aprendizagem em história.

Abordar este tema no Curso Normal tem como finalidade dar subsídio relevante para os/as estudantes em formação docente. Sobretudo, proporcionar embasamento teórico e metodológico aos/as alunos/as para, futuramente, desenvolverem um planejamento coerente e significativo nos Anos Iniciais.

Neste sentido, os textos escolhidos oferecem teor argumentativo pertinente ao tema da aula, versando sobre a presença de concepções relativas ao tempo, como apontam as autoras Schmidt e Cainelli

As questões relativas ao tempo e suas formas de apreensão são o centro da compreensão histórica do mundo e de sua evolução [...] O trabalho com a temporalidade no ensino da História não significa que o tempo seja, em si mesmo, o conteúdo a ser trabalhado, mas implica, sim, um pressuposto metodológico essencial para a compreensão e o raciocínio históricos. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 101-102)

Posto isto, entendemos que trabalhar noções de temporalidades não é uma tarefa fácil, porém, é a partir da compreensão das categorias temporais que se produz um conhecimento histórico.

Esperamos que as alunas compreendam tais temporalidades estudadas nesta aula como categorias fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de História, e como perspectivas basilares para a construção do conhecimento histórico.

Por fim, a atividade de culminância tem como finalidade demonstrar o entendimento das e dos estudantes em formação acerca das noções de temporalidades através da criação de situações pedagógicas em uma aula de História para crianças.

Plano de aula 4: **Cidadania**

Título: Ensino de História e cidadania
O objetivo desta aula é que as alunas identifiquem o Estatuto da Criança e do Adolescente como marco garantidor dos direitos destes, listando disposições em relação à educação e refletindo sobre estas a fim de colaborar com a formação cidadã dos e das estudantes (crianças e adolescentes).
Duração: 3 aulas
<p>Metodologia:</p> <p>Primeiro momento: apresentar às alunas o tema a ser desenvolvido nesta aula: cidadania e ensino de História. Iniciaremos realizando um diálogo sobre o que cada uma entende por cidadania. Em seguida, as alunas listarão no quadro, atitudes que demonstrem o exercício de cidadania.</p> <p>Segundo momento, faremos uma pesquisa via internet sobre qual o significado da palavra cidadania. Cada aluna deverá anotar em seu caderno o significado encontrado.</p>

Terceiro momento: disponibilizar para as alunas um texto chamado A formação para a cidadania (Helena Guimarães Campos, 2012). Trata-se de um texto que tem como objetivo oferecer um lastro teórico para docentes planejarem suas estratégias pedagógicas para formação da cidadania das crianças. Faremos uma leitura coletiva e dialogada. Ao longo do diálogo é importante que façam anotações sobre as considerações feitas.

Quarto momento: analisaremos o que foi escrito no quadro anteriormente, a pesquisa realizada e a leitura do texto. Neste momento será questionado às alunas se elas conhecem a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Documento criado a nível federal para amparar crianças e adolescentes destacando seus direitos e visando sua proteção enquanto ser social. Posto isto, faremos uma segunda pesquisa via internet, a qual tem como objetivo buscar esta lei, se possível fazer download da mesma. (Caso não seja possível fazer download deste documento, o mesmo pode ser procurado na biblioteca da escola, ou ainda levado pelo/a docente).

Tendo em mãos o ECA, destacaremos o Título I: Artigo 1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 6^o. Neste momento será feita uma leitura coletiva e, em seguida, uma reflexão sobre o que determina este primeiro título do documento. Nesta direção as alunas farão registros em seus cadernos sobre a importância desta lei para a proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Neste sentido, espera-se que atinjam a primeira parte do objetivo da aula.

Quinto momento: será enfatizado o Capítulo IV, o qual trata do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer - Artigo 53^a, 54^a, 55^a, 56^a, 57^a, 58^a e 59^a. Novamente as alunas farão uma leitura coletiva, seguida de reflexões sobre o que foi exposto. O debate terá como foco a contribuição a partir deste documento no âmbito da educação para a formação das crianças e adolescentes para o exercício pleno da cidadania.

Após o debate as alunas deverão elaborar um mural elencando algumas das disposições deste capítulo. A realização desta proposta visa alcançar o objetivo por inteiro ao refletir sobre dispositivos do referido documento e sua contribuição para o processo educacional das crianças e adolescentes.

Como culminância da aula, as alunas deverão desenvolver um plano de aula de história em que o tema esteja relacionado ao exercício da cidadania.

Recursos:

Roda de conversa, quadro, cadernos, canetas, computadores, celulares, ECA (físico, ou cópias dos dispositivos), cartolina ou papel pardo.

Texto base: A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental / Helena Guimarães Campos. – 1 ed. – São Paulo: Livraria Saraiva, 2012. P. 17-23.

Esta aula tem a finalidade de promover o entendimento do conceito de cidadania, em primeiro lugar, para as alunas do Curso Normal. Pois, conforme destacado anteriormente, trata-se de um conceito fundamental para e no ensino de História.

Entendemos que trabalhar o conceito de cidadania com as alunas do Curso Normal contribui para o seu processo formativo, assim como também para a elaboração de planejamentos, nas aulas de História nos Anos Iniciais, de propostas pedagógicas imbuídas de significados ligados à formação cidadã.

A escolha de trabalhar com o ECA, nesta sequência de aulas, visa aproximar as/os discentes ao referido documento, para que tenham conhecimento de seu conteúdo. Também, contextualizar as disposições desta lei em sala de aula. Por ser criado e elaborado para a proteção e assistência de crianças e adolescentes, portanto, regulando seus direitos, trata-se de um ótimo recurso para desenvolver uma aula a qual o tema principal é cidadania.

Desta forma, esperamos, através deste tema, instrumentalizar as alunas do Curso Normal com saberes que sejam vinculados à sua ação educativa nas aulas de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Plano de aula 5: **Datas comemorativas**

Título: Ensino de história e comemorações

O objetivo desta aula é analisar em que medida as efemérides contribuem para a construção do conhecimento histórico, refletindo sobre a forma como estas datas foram constituídas como marcos de celebrações.

Duração: 2 aulas

Metodologia:

Primeiro momento: apresentar o tema a ser tratado: datas comemorativas. Em uma roda de conversa, questionarei as alunas do Curso Normal como elas estudaram História nos Anos Iniciais? Também, se estudaram temas históricos a partir de datas comemorativas? Com isso, iniciaremos um diálogo sobre a presença das datas comemorativas no ensino de História. A partir das respostas e do diálogo, destacaremos aspectos de datas que geralmente são celebradas e estudadas na escola, seu significado, sua importância social, seu contexto histórico, por exemplo.

Segundo momento: organizar os/as discentes em grupos de três ou quatro, disponibilizar o texto base chamado O desafio do ensino de História nas séries iniciais: a questão do nacionalismo (Patrícia Bastos de Azevedo, 2010) e solicitar a leitura e registro de suas análises, entendimentos, questionamentos e críticas. Após esta tarefa, faremos um seminário em que serão apresentados os registros.

Terceiro momento: as alunas deverão elaborar em seus cadernos questões que promovam a reflexão a partir de datas comemorativas, por exemplo: dia da Consciência Negra. Questionar se *realmente existe democracia racial no Brasil? Qual o percentual de pessoas negras em cargos públicos?* Entre outras questões. O mesmo deve ser feito com o dia Internacional da Mulher. Questionar se, *as mulheres têm a mesma remuneração que homens exercendo os mesmos cargos? Qual a diferença acerca do grau de escolaridade entre homens e mulheres?* Sobre o dia do Índio, desconstruir a ideia de homogeneidade cultural, também, buscar o porquê atualmente alguns grupos são levados a vender artefatos nas cidades? Qual o significado dos seus ornamentos, pinturas e danças, por exemplo. Entre outras questões.

A aula culminará com a produção de cartazes destacando algumas datas comemorativas alternativas, isto é, a escolha das próprias alunas. Destacando qual o processo histórico que motivou esta tradição, como também apontando algumas reflexões feitas durante a aula. Os cartazes serão expostos nos murais da escola.

Recursos:

Roda de conversa, cadernos e canetas, seminário, cartazes.

Texto base: O desafio do ensino de História nas séries iniciais e a questão do nacionalismo. AZEVEDO, Patrícia Bastos de. UFRJ. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v.5, n.3, p.338-355, set./dez. 2010.

Esta aula tem a intenção de promover não só uma análise, mas uma reflexão de como são conduzidas as aulas de História quando abordadas a partir de datas comemorativas, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com certeza é importante lembrar e celebrar determinados eventos históricos, contudo, não podemos esquecer o que tal data representa na contemporaneidade. Devemos ter em conta que, além da festividade, é fundamental questionar o fato em destaque. Como ele se constituiu? Por que celebramos este fato? Quem ele representa? Ou ainda, quem é, ou são, os vultos reverenciados e quais suas participações na história?

Nesta aula buscamos alertar sobre o risco que se corre quando se trabalha nas aulas de História com temas oriundos de datas comemorativas sem levantar um questionamento sobre o que está sendo comemorado. Ressaltar heróis, conquistadores, aventureiros e esquecer tantos outros que, também, contribuíram para a formação e desenvolvimento da nação, mantém uma tradição curricular ultrapassada, a qual é vinculada a um seleto grupo de pessoas. Ainda, ocultar ou silenciar mulheres, homossexuais, indígenas, entre outros da história e da memória do povo é uma maneira de impedir que diferentes grupos se reconheçam pertencentes à História. Por certo, atualmente muitos grupos vêm reivindicando suas identidades à medida que conhecem a trajetória histórica que os conduziu até aqui.

Buscamos, verticalizar um debate sobre a forma como os temas das datas comemorativas vem sendo abordados em sala de aula e, sobretudo, proporcionar às alunas do Curso Normal o entendimento do quanto é importante conhecer os fatos históricos que resultaram em datas comemorativas para que estas possam ser abordadas em sala de aula de forma transparente.

Sendo assim, este tema foi escolhido devido a percepção em que as alunas/estagiárias somente apresentavam dados informativos aos alunos e alunas. A reflexão necessária não ocorria, e no fim, os e as estudantes terminavam a aula produzindo algum recurso (boneca, desenho, etc.) que pouco fazia sentido devido a um planejamento despreocupado em trazer questões que levassem à reflexão, ao questionamento e crítica. Mas, somente interessado em seguir o currículo e oferecer uma aula lúdica sob o entendimento que desta forma estaria promovendo a construção do conhecimento.

Posto isto, queremos trazer o entendimento para nossas alunas que, sim, é possível trabalhar com temas de datas comemorativas no ensino de história. É possível propor uma abordagem pedagógica consciente sobre tais datas e, como educadoras, promover um debate sobre os significados representados em cada celebração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscamos situar o curso de formação de professores(as) em Porto Alegre. Primeiro demonstramos que é um dos mais antigos no Brasil. No Rio Grande do Sul, o curso foi inaugurado em 1869 sob a Escola Normal da Província, a qual hoje chama-se Centro Estadual de Formação de Professores Gal. Flores da Cunha. Portanto, conta com uma trajetória de mais de cento cinquenta anos de preparação de estudantes para docência, sendo o local onde sou professor de História e Didática das Ciências Humanas, ambas no curso Normal e onde desenvolvi este trabalho.

Abordamos, também, a presença feminina nesse curso desde de sua implantação em Porto Alegre, o que ainda ocorre nos dias atuais. Conforme constatamos nesta escola a presença feminina é majoritária. Nesse caminho trouxemos uma reflexão sobre a profissão docente no século XXI, as demandas e os desafios impostos à carreira, como atualização às novas tecnologias, abordagem de assuntos sensíveis e antes silenciados, por exemplo. Esperando dos e das docentes um olhar e uma postura que possa instrumentalizar os estudantes para sua participação ativa na sociedade. Entretanto, é justo reconhecer que para a efetivação de novas medidas no sistema educacional não basta exigir somente dos profissionais desta área, mas também oferecer condições e estrutura necessárias.

Em seguida iniciamos uma reflexão sobre a formação de professores(as) e o ensino de História nos anos iniciais, sendo este o tema desta pesquisa. Contextualizamos os cursos de formação de professores(as) de nível médio e de nível superior. Partimos da premissa que para o planejamento de uma proposta pedagógica seja eficaz nas aulas de História, é salutar um conhecimento histórico coerente e significativo.

Percebemos que a formação superior oferece uma gama de disciplinas e, entre elas, figura o ensino de História, para os/as discentes optarem ao longo do curso. Outra situação que encontramos refere-se que para alguns docentes o conhecimento de História vem de um ensino atrelado a datas e nomes importantes. O que nos faz considerar que não há um cuidado pedagógico em relação aos saberes históricos nos cursos superiores de formação de professores, afetando negativamente os planejamentos sobre o ensino de história nos anos iniciais, com ausência de significados e reflexões.

Dos quatro anos de duração do Curso Normal à nível médio, apenas dois são dedicados ao ensino de História. Entretanto, no Aproveitamento de Estudos, outra modalidade do curso, a disciplina História, definitivamente não faz parte da grade. Então, como os e as discentes estarão preparados para dar aulas de história nos anos iniciais se não possuem os devidos conhecimentos de história? Ou ainda, como estarão preparados/as para instrumentalizar seus alunos e alunas para a construção do conhecimento histórico se não tiveram a sua instrumentalização adequada?

É importante destacar que o principal objetivo aqui foi construir uma proposta pedagógica para normalistas e contribuir com as reflexões sobre a prática que promove a construção do conhecimento histórico nos primeiros anos de escolarização. Portanto, não tenho a pretensão de esgotar este tema, pelo contrário, apenas trazer mais um olhar e colaborar com estudos nesta na área do ensino de História.

Iniciei o texto comentando que muitos não percebem o potencial do ensino de história nos anos iniciais, pois acreditam que somente a partir do quinto ou sexto ano que os alunos estudam história na escola. Para mim, na realidade não é assim que acontece. O ensino de História está presente desde a Educação Infantil, representada através do campo de experiência relacionado ao tempo, espaço, relações, quantidades e transformações.

A partir do primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças recebem noções que, a cada etapa, vão se ampliando e tornando-se mais complexas. O que leva a criança a entender, gradualmente, conceitos importantes para a construção do conhecimento histórico.

Posto isto, chamo a atenção para o escasso tempo destinado ao estudo de história no Curso Normal, o que, de fato, compromete a aprendizagem dos e das alunas em relação à temas históricos. Desta maneira, posteriormente afeta sua prática docente, ao não ter respaldo teórico suficiente para ensinar as crianças.

Neste trabalho propus uma sequência de aulas com intuito de oferecer uma reflexão sobre alguns temas necessários à formação inicial de professores para o desenvolvimento do ensino de História. Pois entendemos que, conforme a existência de lacunas em cursos superiores de formação de professores/as, como também nos cursos de formação de professores/as de nível médio, alguns temas precisam ser destacados.

Neste sentido, ressaltamos que o ensino de História nos anos iniciais não restringe-se apenas ao estudo do passado, pois objetiva, da mesma forma, o gosto pela disciplina história, o desenvolvimento do letramento e, sobretudo, perceber-se como sujeito histórico.

Ao realizar este estudo, envolvendo a formação de professores de Curso Normal a nível médio, buscamos contribuir com os debates sobre a formação de professores e o ensino de História nos anos iniciais. Posto isto, trata-se de reflexões inseridas no campo da construção do conhecimento histórico. Desta forma, concluímos que é possível viabilizar esta ação para as crianças nos primeiros anos de escolarização, mas entendemos, também, que é preciso instrumentalizar os docentes em formação e aqueles que já estão em sala de aula, através de cursos de formação continuada. Ou seja, é necessário promover propostas pedagógicas significativas sobre o ensino de História para que sejam lastro teórico e metodológico de planejamentos eficazes. Sabemos que é um grande desafio, mas não desistiremos.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. **Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3148/1800>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- ALBERTI, Verena. Fontes. In. FERREIRA, M. OLIVEIRA, M. (coord.) **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos. O desafio do ensino de história nas séries iniciais: a questão do nacionalismo. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.5, n.3, p.338-355, 2010. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo5.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos Básicos. In. KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula; conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o Ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil (atualização) – Porto Alegre – Editora CORAG. Edição Especial, p. 96. 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPOS, Helena Guimarães. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1 ed. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. OLIVEIRA, Regina Soares, ALMEIDA, Vanusia Lopes. FONSECA, Vitória Azevedo. **História: Coleção A Reflexão e a Prática no Ensino - Volume 6.** São Paulo: Blucher, 2012.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade** / Joël Candau; tradução Maria Leticia Ferreira. – 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CASSEMIRO, Flavia Isabel Keske. **Ensino de história nos anos iniciais: contribuições teórico-práticas para professores no Município de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, Paraná, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581026>. Acesso em: 28 mar. 2020.

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

CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 03, nº 4, p. 71-80, 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/32/31/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CLOCK, Lizie Mendes. PEREIRA, Ana Lúcia. LUCAS, Lucken Bueno. MENDES, Thamiris Christine. Profissão docente no século XXI: concepções do professor sobre o seu papel na sociedade contemporânea. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 77-96, 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5006/pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

COSTA, Sheyla Francielle Mayer da. **Ensino de história nos anos iniciais: reflexões sobre possibilidades para a prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade do Paraná. Programa de Pós-Graduação em História. Curitiba, Paraná, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino.** São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **Ciências Humanas no ciclo de alfabetização: quais conceitos, quais práticas?** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2015.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História: reflexões e propostas para ações.** Erechim: Edelbra, 2012.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

HICKMANN, Roseli Inês (Org.) **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIMA, Admilson Marinho. **Feminização do trabalho docente**. XVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In. **História das Mulheres no Brasil**. Mary Del Priory (org.). Carla Bassanezi (coord. de textos). 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. Uso de fontes históricas no ensino de história: a transformação do rastro em material didático. **Sillogés**, Porto Alegre, v.1 n. 2, 2018. Disponível em:

<https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/download/6/41>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 173-182, 2009.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **História da educação pública feminina brasileira da cidade de Porto Alegre: ensino primário (1824-1889)**. XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 2015.

NEVES, Ana Maria Bergamin, BAROUKH, Josca Ailine (coord.), ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador (org). **Interações: raízes históricas brasileiras**. São Paulo: Blücher, 2012.

NÖRNBERG, Marta. **O ato de planejar: dimensão ética e política da docência**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2020.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/26357059_Saberes_docentes_e_formacao_de_professores_um_breve_panorama_da_pesquisa_brasileira/fulltext/0e605332f0c46d4f0aafde28/Saberes-docentes-e-formacao-de-professores-um-br-eve-panorama-da-pesquisa-brasileira.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

- PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. O ensino de história nas séries iniciais. **Jornada HISTEDBR**, Campinas, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-ensino-de-historia-nas-series-iniciais>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- PEREIRA, Maria Aparecida Batista. BIANCHEZZI. Clarice. O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades em uma escola municipal de Parintins/Amazonas. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**. Dossiê Ensino de História, n. 25, p. 87-102. 2018.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O Ensino de História e o Presente. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1, p. 151-166, 2007.
- PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. LOVATO, Bárbara Hartung. **Introdução ao estudo da História: temas e textos**. Porto Alegre: Edição do autor, 2013.
- PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FKqqys3kMwGfGHFZfznrBxp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5099/3307>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- ROSA, Renata Vidica Marques. Feminização do Magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, edição especial nº 4. 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.
- SÁ, Tiago Tavares de. NETO, Francisco Raimundo Alves. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/download/461/pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 21 mai. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHNEIDER, Regina Portella. Colégio Distrital e Escola Complementar. **Correio do Povo**. Ensino & História. Porto Alegre. Ano 125. Publicação 68. 2019, p. 8.

SCHNEIDER, Regina Portella. Escola Padrão. **Correio do Povo**. Ensino & História. Porto Alegre. Ano 125. 2019, p. 7.

SCHNEIDER, Regina Portella. Nasce a Escola Normal no RS. **Correio do Povo**. Ensino & História. Porto Alegre. Ano 125. Publicação 12. 2019, p. 9.

SCHUELER, Alessandra Frota de. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Cadernos de Educação**, Porto Alegre, n. 2, v. 56, p. 333 – 351, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1843>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SERRANO, Nilcéia Aparecida da Silva. SCHMILD, Wellington. O ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, Campo Grande, v. 16, n.16, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3183/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias. O perfil do professor no século XXI: uma reflexão necessária. **Revista Educação Dom Alberto**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 3, 2013. Disponível em: <https://domalberto.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/07/O-Perfil-do-Professor-do-S%C3%A9culo-XXI-uma-Reflex%C3%A3o-Necess%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

SIQUEIRA, Fernanda Araújo Roque, QUIRINO, Ana Cristina da Silva. O Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: metodologias e práticas pedagógicas. In.: **IV FIPED Fórum Internacional de Pedagogia**, Campina Grande: Realize Editora. 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/193>. Acesso em: 29 out. 2020.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 35–57, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720>. Acesso em 07 nov. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14., p. 61-88, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2020.

URBAN, Ana Claudia. LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora Cortez. 2015.

VEDOVOTO, Felipe Silva. **O ensino de história nos anos iniciais: desafios e práticas em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018. Programa de Pós Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430429>. Acesso em: 10 abr. 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 609-634, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ry6Fzg8Qxt7ZCHtFTtk7Hkj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2020.

ANEXOS

- 1) Curso Normal – Quadro demonstrativo de carga horária
- 2) Matriz do ensino híbrido 2020 – Ensino Médio – História

ANEXO 1

CENTRO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERAL FLORES DA CUNHA							1º CRE/SE	
CURSO NORMAL							FOLHA: 17	
QUADRO DEMONSTRATIVO DE CARGA HORÁRIA							RUBRICA: /	
ÁREAS	COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODOS SEMANAIS					HORAS-AULA	HORAS-RELÓGIO
		1º	2º	3º	4º	5º		
Linguagens	Língua Portuguesa	3	3	3	3	1º sem	480	360
	Literatura	1	2				120	90
	Arte	2					80	60
	Educação Física	2					80	60
Ciências da Natureza	Física	2	2			e s t á g i o	160	120
	Química	2	2				160	120
	Biologia	2	2				160	120
Matemática	Matemática	4	3	2	2	á g i o	440	330
Ciências Humanas	História	2	2				160	120
	Geografia	2	2				160	120
	Sociologia	1					40	30
	Filosofia	1					40	30
	Total Parcial	24	18	5	5	2080	1560	
	Seminário Integrado	1	1	1	1	1º sem	160	120
	Língua Inglesa ou Língua Francesa	2	2	1	2		280	210
	Língua Espanhola			1			40	30
Formação Profissional	Sociologia da Educação		1	1	2	s t á g i o	160	120
	Filosofia da Educação		1	1	2		160	120
	Psicologia da Educação			1	2		120	90
	Libras			2			80	60
	História da Educação		2				80	60
	Est. e Func. Da Ed. Básica.			2			80	60
	Didática Geral	2	2	2	2		320	240
	Didática da Linguagem			2	2		160	120
	Didática de Educação Física		2	2	2		240	180
	Didática da Arte Educação			2	2		160	120
	Didática da Matemática			2	2		160	120
	Did. Ciências Da Natureza			2	2		160	120
	Didática Ciências Humanas			2	2		160	120
	Didática de Ensino Religioso				2		80	60
		Total Parcial	5	11	24		25	2600
						4680	3510	
	Práticas Pedagógicas					400	400	
	Estágio Profissional					400	400	
	Total Geral	29	29	29	30	5480	4310	

As práticas pedagógicas serão desenvolvidas nas Didáticas organizadas na disciplina Didática Geral

A matriz curricular é cumprida em 5 dias semanais, com 6 períodos de aula de 45 minutos de duração.

Duração do Curso Normal: 4 anos + estágio profissional obrigatório de 400 horas.

- A disciplina de Ensino Religioso será oferecida no 1º ano do Ensino Médio em turno inverso.

Conforme o Projeto do Centro de Línguas Estrangeiras a Escola oferece a opção de três línguas no Ensino Médio durante todo o Ensino Médio, sendo a Língua Espanhola optativa para o aluno e Língua Inglesa ou Língua Francesa obrigatória.

APROVADO

ANEXO 2

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA MODELO HÍBRIDO DE ENSINO (PRESENCIAL E NÃO PRESENCIAL) DO ANO LETIVO DE 2020 DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

ETAPA: ENSINO

MÉDIOANO: 1º ANO

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
<p>A produção do conhecimento histórico; Papel do Historiador e o uso das fontes;</p>	<p>Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p>Identificar, analisar e criticar fontes documentais de natureza diversa.</p> <p>Identificar a relação do tempo e memória e o uso de fontes históricas, assim como perceber a importância dos registros para a memória social.</p> <p>Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).</p> <p>Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p>	<p>Conhecer os primeiros registros históricos.</p> <p>Analisar a intencionalidade dos registros construídos intencionalmente e deixados para a posteridade.</p> <p>Identificar as noções de tempo em Povos e Comunidades Tradicionais.</p> <p>Educação Ambiental- vincular o campo do saber social com o saber natural, objetivando a valorização dos saberes da terra, seus povos e comunidades.</p> <p>“ a construção de uma “racionalidade ambiental” que leva a humanidade a superar a atual crise ambiental (LEFF, 2006).</p> <p>Comparar diferentes processos de produção e suas implicações sociais e espaciais.</p>
<p>Origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.</p>	<p>Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p> <p>Identificar e analisar as modificações da natureza e da paisagem realizadas por</p>	<p>Conhecer a África como o berço da humanidade.</p> <p>Identificar os processos de migração e dispersão humana pelo mundo.</p>

	<p>diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p> <p>Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p> <p>Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.</p>	<p>Analisar as formas relacionais com a natureza desenvolvidas por povos africanos e indígenas.</p> <p>Relacionar o desenvolvimento físico e intelectual com a produção material e a formação de diferentes organizações sociais ao longo do desenvolvimento histórico.</p> <p>Identificar os processos de formação social matrilinear, matriarcal e patriarcal no desenvolvimentos das sociedades.</p>
<p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</p>	<p>Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>Caracterizar e comparar as formas de ocupação territorial e organização social dos povos da antiguidade na África, Oriente Médio e nas Américas.</p>	<p>Reconhecer os processos de desenvolvimento da religiosidade antiga e a sua relação com a organização social, política e econômica.</p>
<p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p>	<p>Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p>	<p>Conhecer os povos indígenas originários do sul do Brasil.</p> <p>Culturas e Histórias dos povos Indígenas:</p> <p>Conhecer as culturas dos povos indígenas no RS (Kaingang, Xokleng, Guarani, Charrua e Minuano) estabelecendo suas correlações com as culturas arqueológicas (pensar a história do RS como tendo 12 mil anos, e não 300)..</p> <p>Relacionar as formas de organização social e de</p>
		<p>produção dos povos indígenas no RS e no Brasil.</p>

<p>O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lógicas de organização política - As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma - Domínios e expansão das culturas grega e romana 	<p>Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</p> <p>Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>Compreender o “império” no mundo antigo relacionado com as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.</p>	<p>Identificar as contribuições sociais, econômicas e tecnológicas de civilizações africanas e orientais na formação do Ocidente Clássico.</p>
<p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</p>	<p>Identificar e compreender as diferentes formas de organização política da África na Antiguidade.</p> <p>Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p>	<p>Identificar vantagens e desvantagens do conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas sociedades em diferentes circunstâncias históricas.</p>
<p>A passagem do mundo antigo para o mundo medieval:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A fragmentação do poder político na Idade Média - Senhores e servos no mundo antigo e no medieval - O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio 	<p>Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p> <p>Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p>	<p>Conhecer a organização social, política, econômica e religiosa no continente africano e no oriente.</p> <p>Entender o significado da servidão nos impérios africanos.</p> <p>Comparar diferentes processos de trabalho, produção e suas implicações sociais, espaciais.</p>

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA MODELO HÍBRIDO DE ENSINO (PRESENCIAL E NÃO PRESENCIAL) DO ANO LETIVO DE 2020 DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

ETAPA: ENSINO MÉDIO

ANO: 2º ANO

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
<p>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.</p>	<p>Compreender e explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>Identificar e comparar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> <p>Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>	<p>Identificar e interpretar registros sobre as formas de trabalho em diferentes contextos históricos, relacionando-os à produção humana.</p> <p>Entender as ideologias religiosas, políticas, científicas e históricas que justificaram a descoberta do Novo Mundo e a exploração das Américas.</p> <p>Analisar os processos impositivos de transformação histórica relacionadas à destruição de sociedades tradicionais.</p> <p>Relacionar os saberes e técnicas de povos dominados para a ascensão e sustentação do Mundo Moderno.</p>
<p>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa - A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: 	<p>Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p>	<p>Compreender as implicações da sobreposição do poder centralizado europeu para a destruição das sociedades ameríndias.</p> <p>Conhecer as produções tecnológicas realizadas pelas populações ameríndias.</p> <p>Identificar a forma de organização social e produtiva desenvolvidas nas reduções jesuíticas.</p> <p>Entender o que levou à incorporação do RS na estrutura produtiva do Brasil.</p> <p>Identificar o período de maior desenvolvimento econômico do RS e o perfil dos trabalhadores.</p> <p>Relacionar o trabalho das charqueadas e as sequelas causadas à</p>

<p>conflitos, dominação e conciliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa 	<p>Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>	<p>saúde das pessoas trabalhadoras negras escravizadas.</p> <p>Identificar a riqueza da região charqueadora com a insalubridade das charqueadas.</p> <p>Analisar a construção ideológica de que a escravidão no RS era branda.</p>
<p>Os processos de independência nas Américas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência dos Estados Unidos da América - Independências na América espanhola - A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti - Os caminhos até a independência do Brasil 	<p>Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p> <p>Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.</p> <p>Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.</p> <p>Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.</p> <p>Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.</p> <p>Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.</p> <p>Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p> <p>Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e</p>	<p>Analisar o contexto de surgimento do Quilombo dos Palmares.</p> <p>Conhecer a organização social política e econômica do Quilombo dos Palmares.</p> <p>Conhecer as táticas de enfrentamento e defesa utilizadas em Palmares que prolongaram a sua existência por mais de 100 anos.</p> <p>Entender a importância do Quilombo dos Palmares e as recorrentes investidas coloniais para a sua destruição.</p> <p>Relacionar a Revolução Haitiana com o aumento da violência no sistema escravista brasileiro.</p> <p>Compreender porque a independência não trouxe alterações sociais significativas para o Brasil.</p> <p>Analisar porque o Brasil foi o único país das Américas a manter a organização produtiva escravocrata após a independência.</p> <p>Compreender que a organização produtiva escravocrata foi a base de sustentação do império no Brasil.</p>
	<p>violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p>	

<p>O Brasil no século XIX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeiro Reinado - Período Regencial e as contestações ao poder central - Segundo Reinado: política e economia: a Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado; territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai; o escravismo no Brasil do século XIX (plantations) e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; Políticas de extermínio do indígena durante o Império. 	<p>Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p> <p>Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p> <p>Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p> <p>Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p>	<p>Conhecer as rebeliões populares como a Cabanagem, a Revolta dos Malês que contestaram a monarquia e o sistema escravista.</p> <p>Conhecer as proposições da revolta farroupilha e seus mentores.</p> <p>Analisar a posição dos comandantes farroupilhas frente a escravidão.</p> <p>Conhecer o Batalhão dos Lanceiros Negros na guerra farroupilha.</p> <p>Conhecer a Batalha de Porongos e os critérios que puseram fim à guerra farroupilha.</p> <p>Comparar o destino dos remanescentes dos Lanceiros Negros e dos líderes da guerra farroupilha.</p> <p>Relacionar a Guerra do Paraguai ao processo abolicionista brasileiro.</p> <p>Conhecer o papel das irmandades religiosas e as organizações abolicionistas brasileiras.</p> <p>Identificar o protagonismo de abolicionistas como Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, entre outros.</p> <p>Identificar o porquê da ausência na historiografia oficial da resistência negra no processo abolicionista.</p> <p>Conhecer fontes históricas que demonstram o protagonismo negro na luta e resistência contra a escravidão.</p> <p>Compreender porque a abolição foi uma concessão do Império.</p> <p>Entender porque a abolição trouxe benefícios questionáveis para a população negra.</p> <p>Conhecer os mecanismos oficiais de interdição da população negra no pós-abolição.</p> <p>Relacionar o processo migratório e a perda de postos de trabalho da população negra e brasileira.</p>
--	---	--

		<p>Analisar o empenho do governo brasileiro para consolidar o processo imigracionista.</p> <p>Comparar as ações e incentivos do governo brasileiro com a imigração e a ausência de políticas sociais e econômicas para a população saída da escravidão.</p> <p>Identificar o papel das mulheres negras na preservação da identidade e das famílias negras. Compreender que a ausência de políticas públicas contribuiu para a situação da população negra hoje no país.</p> <p>Entender que os estereótipos criados no período escravista para caracterizar trabalhadoras e trabalhadores negros permanecem na atualidade no imaginário da população brasileira.</p> <p>Analisar o que é Ação Afirmativa e reconhecer que ela foi utilizada pelo governo brasileiro para beneficiar a população europeia.</p> <p>Entender que Ação Afirmativa na atualidade visa corrigir a ausência histórica de políticas públicas para povos indígenas e população negra.</p> <p>Educação ambiental- vincular o campo do saber social com o saber natural, objetivando a valorização dos saberes da terra, seus povos e comunidades.</p> <p>“ a construção de uma “racionalidade ambiental” que leva a humanidade a superar a atual crise ambiental (LEFF, 2006).</p> <p>Identificar as políticas que atuam nas questões de preservação ambiental</p> <p>Discutir o afastamento dos saberes indígenas que influenciam hoje na falta de conhecimento dos cuidados com o meio ambiente.</p>
--	--	--

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA MODELO HÍBRIDO DE ENSINO (PRESENCIAL E NÃO PRESENCIAL) DO ANO LETIVO DE 2020 DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

ETAPA: ENSINO MÉDIO

ANO: 3º ANO

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	TRANSVERSALIDADES
<p>Configurações do mundo no século XIX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias - Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais - Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX - O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia - Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. 	<p>Identificar os principais aspectos conceituais do nacionalismo e dos processos revolucionários na Europa e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.</p> <p>Identificar e relacionar as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.</p> <p>Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p>Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.</p> <p>Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p> <p>Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p> <p>Conhecer as resistências dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.</p>	<p>Educação Ambiental- vincular o campo do saber social com o saber natural, objetivando a valorização dos saberes da terra, seus povos e comunidades.</p> <p>“ a construção de uma “racionalidade ambiental” que leva a humanidade a superar a atual crise ambiental (LEFF, 2006).</p>
<p>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas 	<p>Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p>	<p>Identificar as transformações e permanências históricas provocadas pelos movimentos sociais, processo abolicionista no Brasil, a Guerra de Canudos,</p>

<p>do mundo contemporâneo</p> <ul style="list-style-type: none"> - a proclamação da República e seus primeiros desdobramentos - a questão da inserção dos negros no período republicano do pós- abolição - Primeira República e suas características - o período varguista e suas contradições - Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna - A ditadura civil-militar e os processos de resistência 	<p>Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p> <p>Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p> <p>Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p> <p>Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p> <p>Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.</p> <p>Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.</p>	<p>o Cangaço, a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata.</p> <p>Conhecer a importância da imprensa negra no RS e no Brasil.</p> <p>Conhecer a importância social da Irmandade do Rosário na assistência e educação da população negra gaúcha.</p> <p>Entender os objetivos da criação da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro.</p> <p>Conhecer os Clubes Sociais Negros no RS a seu papel na preservação da identidade da população negra e a luta na busca de direitos.</p> <p>Identificar os propósitos e as consequências da criação da ideologia da democracia racial no Brasil.</p> <p>Conhecer a atuação dos Clubes e Organizações negras, Floresta Aurora, Associação dos Homens de Cor, Satélite Prontidão, Clube Náutico Marcílio Dias.</p> <p>Entender a influência do Grupo Palmares na criação do 20 de novembro como a data representativa da população negra brasileira.</p> <p>Conhecer o surgimento do Movimento Negro Unificado e a sua atuação na denúncia e luta por direitos.</p> <p>Analisar o surgimento do Movimento de Mulheres Negras e a sua ação na construção de políticas públicas para a população negra.</p> <p>Conhecer as implicações das modernização urbana no RS e Porto Alegre e o impacto para</p>
---	--	--

	<p>Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p>	<p>as populações negras e indígenas.</p> <p>Entender a permanência e resistência das Comunidades Quilombolas no RS e no Brasil.</p> <p>Compreender a luta por direitos dos Povos Indígenas e das Comunidades Quilombolas no País..</p>
<p>Geopolítica e conflitos mundiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial - A questão da Palestina - A Revolução Russa - A crise capitalista de 1929 - A emergência do fascismo e do nazismo - A Segunda Guerra Mundial (judeus e outras vítimas do holocausto) - o colonialismo na África - As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos - a Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos 	<p>Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> <p>Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p> <p>Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</p> <p>Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p> <p>Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.</p> <p>Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p>	<p>Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Conhecer os instrumentos internacionais de proteção aos Direitos Humanos dos Povos Indígenas tais como a Convenção 169 da OIT, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas e a Declaração de Durban.</p>