

UNIDADE



5

**PLANEJAMENTO DO
ENSINO DE HISTÓRIA**

5 PLANEJAMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

O objetivo desta unidade é trazer subsídios para o planejamento do ensino de História, à luz das discussões que já foram realizadas neste livro.

Esse planejamento deve partir das concepções assumidas pela escola no Projeto Político-Pedagógico, em relação a *qual é sua função, quais suas finalidades formativas e como a disciplina de História pode contribuir*. A proposição aqui assumida é de apontar possibilidades, mas não determinar o que deve ser seguido, uma vez que cada instituição escolar e sua equipe pedagógica devem construir essa proposta a partir do que acreditam, e não do que alguém diz que deve ser feito. Essa opção fundamenta-se nas discussões de Bourdieu, acerca dos limites da legitimidade desse tipo de orientação, em comparação à de escolhas feitas pelo próprio grupo. Porém, compreendendo que a neutralidade é impossível, mesmo as possibilidades aqui apontadas são escolhidas pela autora, em função de seu *habitus* – constituído a partir de experiências, conhecimentos, valores e crenças. Isso sempre vai acontecer, seja em escritos acadêmicos, seja em livros didáticos, em todo o momento em que alguém se exprime a respeito de algo.

Pelos temas e problematizações apresentados anteriormente, foi possível perceber alguns pressupostos aqui considerados importantes sobre o conhecimento histórico e sua abordagem na escola, mas cabe lembrar seus fundamentos.

Por julgar muito pertinentes as proposições de Citron (1990) acerca dos dilemas sobre a escola e o ensino de História, mencionados na Unidade 1, assume-se aqui a compreensão de que a função do ensino de História na Educação Básica, atualmente, não pode permanecer na ilusória tentativa de abordar toda a História, nem se fixar em uma memorização temporária das informações, mas que deve voltar-se para a associação entre aprendizagem, sim, de conteúdos específicos – em especial relativos a contextos e conceitos históricos e noções de temporalidade –, mas problematizados e orientados pela preocupação de propiciar a compreensão, problematização e construção de sentidos.

Esses sentidos deverão auxiliar os alunos a perceberem que a realidade que observam e vivenciam hoje é uma construção histórica, e que fazem parte dessa construção, quer queiram ou não: toda ação, como toda omissão, resulta em uma consequência histórica. Também aqui a neutralidade é ilusória e impossível.

E é a partir dessas considerações que deve ser construído o planejamento do ensino de História. Assim, são pressupostos para essa construção:

- 1) Que o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa – para professores e alunos – e que uma das possibilidades para essa superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável em toda a Educação Básica, em especial na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos quais é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e de espaço, juntamente com o início da problematização da compreensão e explicação históricas e o contato com documentos. Essa abordagem deve ser contínua no Ensino Fundamental e até no Ensino Médio, quando a discussão pode ser mais complexa e as relações entre a história local, regional, nacional e geral podem ser exploradas de forma mais aprofundada.
- 2) Que o processo de construção do conhecimento histórico deve ser gradativamente fundamentado na Educação Básica como um todo, e que é viável inclusive como forma de superação dos dilemas quantidade (de conteúdo) x qualidade de aprofundamento e de problematização dos conteúdos históricos. Se os sistemas de ensino municipais ou estaduais estabelecem diretrizes quanto a conteúdos a serem abordados em cada ano ou série escolar, o professor possui relativa autonomia para definir *como* trabalhá-los; e
- 3) Que, dessa forma, o ensino de História pode superar muitos dilemas que tem enfrentado, em especial quanto à sua função na sociedade e na escola contemporâneas – considerando-se que estas também carecem de reflexão –, tornando-se mais significativo e interessante para alunos e professores na medida em que eles não se vejam excluídos por uma História pronta e acabada, informativa, que não os auxilia a compreender sua realidade. A proposição é de que o ensino de História pode lhes permitir problematizar sua realidade cotidiana, percebê-la não como natural, mas sim como construída historicamente, e que, portanto, como agentes históricos que são, as escolhas que fazem – de ação e de omissão – também constituem e contribuem, no presente, para uma construção histórica.

5.1 ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA UM PLANEJAMENTO

Um planejamento é composto de alguns itens que necessariamente devem

ser explicitados, para que a coerência e o fundamento das proposições possam ser averiguados pelo próprio professor e também pela equipe pedagógica.

Ele pode variar quanto à amplitude: anual, semestral, bimestral, unidade ou plano de aula, por exemplo. Mas independentemente de qual o período a que ele se referirá, os itens básicos serão os mesmos, somente mudando seu grau de aprofundamento e um ou outro termo, que por vezes são distintos, conforme a instituição, mas que em geral são sinônimos. No quadro a seguir, os tópicos são acompanhados das perguntas a que eles se referem. Quando houver pergunta em itálico, corresponde a o que o professor precisa saber responder, mesmo que o plano de ensino ou de aula não exija esse detalhamento.

Tópico	Perguntas a serem respondidas e esclarecimentos sobre o tópico
Tema (ou assunto)	<p>O que vai ser ensinado?</p> <p><i>Por que esse tema é relevante?</i></p> <p><i>Qual o sentido que ele pode ter, ou que pode ser mais explorado, para ser significativo para essa escola ou turma?</i></p>
Conteúdo programático	<p>O que vai ser ensinado?</p> <p>Detalhamento ou subdivisão do tema.</p> <p><i>Por que esses conteúdos, e não outros aspectos do tema?</i></p>
Objetivo geral	<p>O que pretendo atingir com esse conteúdo?</p> <p>Pode ser uma problematização, por exemplo. O objetivo sempre deve começar com um verbo de ação – analisar, discutir, problematizar, apresentar etc.</p> <p><i>Eu conheço o suficiente do tema para atingir esse objetivo? O que mais preciso saber, onde buscar mais informações a respeito?</i></p> <p><i>Esse objetivo fará sentido para a turma X, considerando seu perfil, seus conhecimentos prévios, seu habitus?</i></p>
Objetivos específicos	<p>O que pretendo atingir com esse conteúdo?</p> <p>Detalhamento do objetivo geral, ou sua operacionalização em objetivos menores.</p>
Metodologia (geral)	<p>Como ensinarei esse tema, a fim de atingir meus objetivos?</p> <p>Metodologia envolve toda a ação didático-pedagógica, inclusive</p>

	recursos, estratégias e avaliação.
Metodologia – recursos	<p>Quais os recursos necessários e disponíveis para atingir meus objetivos?</p> <p>Recursos envolvem elementos materiais a serem utilizados, desde livro didático, infraestrutura física (como equipamentos), a documentos como mapas, filmes e livros para pesquisa, entre outros.</p> <p><i>Quais os recursos mais adequados para o trabalho com aquela turma, sobre esse tema?</i></p>
Metodologia – estratégias	<p>Quais as estratégias mais adequadas para atingir meus objetivos?</p> <p>Estratégia refere-se à forma de ensinar. Ela é escolhida muito em função do que o docente entende como objetivo da escola, daquela disciplina, e qual seu papel e dos alunos nesse processo.</p> <p>Pode envolver diferentes tipos de atividades, desde a aula expositiva – que é necessária, em certos momentos – que permita o diálogo entre os alunos e o professor, a atividades em grupo e exercícios individuais, que podem ser bastante variados conforme o objetivo pretendido.</p> <p>Associada a ela, está a definição de quanto tempo será dedicado ao tema e quais atividades serão desenvolvidas nesse período.</p>
Metodologia – avaliação	<p>Qual o melhor modo de avaliar meus alunos, para saber se o objetivo foi atingido por eles?</p> <p>Avaliação está sendo compreendida aqui não necessariamente como uma prova, mas sim como atividades que permitam ao professor acompanhar a aprendizagem dos alunos e averiguar se, quanto e como eles apreenderam o que foi ensinado.</p> <p>Dizer que ela será diagnóstica, processual e formativa é somente afirmar princípios, que são pertinentes, mas que, se enunciados dessa forma, não esclarecem quais serão as formas, instrumentos e critérios de avaliação que serão utilizados.</p>

QUADRO 9 - ELEMENTOS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR.
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

O tema, por exemplo, pode ser a chegada de Cabral ao Brasil, ou, como aparece por vezes em livros didáticos, “As grandes navegações”.

No conteúdo, poderiam ser listados: razões políticas e econômicas; desenvolvimento tecnológico; o cotidiano e as condições de navegação; a esquadra

de Cabral e sua missão; a chegada de Cabral ao Brasil; contato com os povos nativos.

Porém é no objetivo que o professor deve explicitar exatamente o que pretende atingir com esses conteúdos, ou melhor, qual a problematização que fará sobre eles. Isso porque, se for somente apresentar os conteúdos, irá repetir o que vem sendo criticado há décadas: simples transmissão de informações, sem que necessariamente isso faça sentido ou auxilie o aluno a pensar sobre o tema.

Um objetivo geral poderia ser: discutir a versão sobre o descobrimento casual do Brasil, de forma que os alunos possam compreender o processo de construção da História e das representações sobre ela.

Os objetivos específicos estariam mais diretamente relacionados aos conteúdos e à operacionalização do objetivo geral. Por exemplo: apresentar o contexto histórico dos países ibéricos, do final do século XV; analisar a tecnologia disponível à época, para a realização das navegações; entre outros.

É importante lembrar que objetivo não é metodologia, assim, devem ser evitados objetivos como apresentar o contexto, utilizando mapas e outros documentos. No objetivo você ainda não enuncia como irá realizar aquilo.

Entrando na metodologia, o professor deve saber qual é a orientação da escola, enunciada no Projeto Político-Pedagógico, e qual é a finalidade do ensino de História nesse documento. Preferencialmente, ele deveria ter participado de sua elaboração, mas nem sempre isso é possível, o que dificulta, de certa forma, que siga e aplique essas diretrizes, principalmente se desconhecê-las ou discordar delas.

A metodologia tratará de diversos aspectos do “como” esse ensino será realizado, envolvendo recursos, estratégias e a avaliação, que também serão abordados nos tópicos que seguem – ora tendo como ponto de partida recursos, ora estratégias, ora avaliação. Porém, por ser difícil separar esses elementos, em geral são abordados conjuntamente.

5.1.1 Objetivo e conteúdo

Os conteúdos estão articulados aos currículos escolares, e estes, aos objetivos que a escola tem em relação à disciplina. Sobre essa questão, Bittencourt ressalta:

De acordo com os currículos mais recentes, os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola. Destarte, concebem-se como conteúdo escolar tanto os conteúdos explícitos de cada uma das disciplinas como a aquisição de valores, habilidades e competências que fazem parte das práticas escolares. [...] Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes de uma habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos (BITENCOURT, 2004, p. 106)

Dessa forma, embora o conteúdo envolva o conhecimento específico, abrange também o domínio de procedimentos, por exemplo. No caso dos PCNs, como já mencionado anteriormente, era adotada a classificação proposta por Zabala (1998): conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

No caso da Educação Histórica, também há o reconhecimento de que o que deve ser ensinado em História não se limita a conteúdo específico ou conceitual (no sentido de determinados temas, épocas ou eventos históricos), sendo que esse tipo de conteúdo não parece ser a preocupação principal de Rüsen. Para ele, o objetivo dessa disciplina é desenvolver o aprendizado histórico, o que se aproximaria dos conteúdos procedimental e atitudinal, ou mesmo de habilidades e competências, embora, no caso deste autor, desenvolvido e proposto especificamente para a História. Para Rüsen:

- a) Através do aprendizado histórico, deve ser aqui aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica e ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica. [...] O aprendizado histórico é sempre (também) um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado.
- b) A referência do aprendizado histórico à experiência não teria sentido didático se não fosse relacionada à subjetividade do aprendiz. [...] Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências.
- c) A referência subjetiva do aprendizado histórico se dá, primeiramente, quando for relacionada ao movimento entre sujeitos diferentes, portanto à intersubjetividade, na qual se constrói, a cada vez, a identidade histórica. [...]
- d) Por fim, o aprendizado histórico deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico. Nesse processo, têm importância não apenas os fatores cognitivos, mas nele também devem ser sistematicamente considerados os componentes estéticos e políticos da consciência histórica e da cultura histórica enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico (RÜSEN, 2010, p. 47-48)

Considerando essas proposições, é possível pensar em objetivos e conteúdos que não se restrinjam ao tradicionalmente associado à disciplina de História, como a memorização de informações sobre datas e nomes. É claro que conhecimentos sobre cada contexto, época e sociedade são importantes, mas não da forma como foram ensinados por muito tempo, visando à sua reprodução, e não reflexão. Serão relevantes na medida em que tiverem um sentido para quem ensina, e que este seja percebido e apreendido por quem aprende.

Assim, tanto o objetivo quanto o conteúdo, poderão ser reconhecidos e valorizados quando o professor souber responder aos seus alunos a pergunta que todos fazem, mesmo sem verbalizar:

Por que eu tenho que aprender isso?

Também a aprendizagem de procedimentos poderá ser o foco principal em dado momento. Nesse caso, se a preocupação do professor for que os alunos apreendam melhor a perceber as noções de mudança e permanência, o tema escolhido para este fim – por exemplo, brinquedos e brincadeiras – tem importância, mas secundária. Sua escolha deve ser cuidadosa, porque pode favorecer o interesse e o envolvimento dos alunos, mas é secundária no sentido de que o que será posteriormente avaliado não necessariamente será o que a criança aprendeu sobre brinquedos, mas se ela desenvolveu sua percepção das noções de temporalidade.

A relevância desse tipo de aprendizado está em sua dimensão metodológica, ou seja, elegê-lo como conteúdo significa oferecer à criança subsídios sobre como perceber e compreender informações que lhe chegam, o que pode ser generalizado para outros tipos de informações a que ela venha a ter acesso, mesmo fora da sala de aula. No exemplo acima mencionado, se de fato ela apreendeu as noções de mudança e permanência, poderá aplicá-las, como perguntas, a vestuários, a utilidades domésticas, a meios de transporte, entre outros temas... Ela terá um subsídio metodológico que auxiliará no questionamento sobre a realidade que a cerca, buscando compreender a construção histórica dessa realidade, e não se acomodando à ideia de que sempre foi assim.

Dessa proposição para objetivos e conteúdos deriva a certeza de que o objetivo, a escolha de conteúdos, bem como a metodologia e a consequente avaliação da aprendizagem são elementos profundamente articulados. Daí a

importância de um planejamento bem feito e coerente, por parte do professor, consciente de suas escolhas em relação a por que, o que e como ensinar e avaliar.

5.1.2 Livro didático

Um dos recursos mais comuns nas escolas é o livro didático. Inegavelmente, ele é um companheiro para o professor, cumprindo vários papéis simultâneos:

- guia didático, por vezes assumindo até a função de planejamento do professor, quando traz orientações detalhadas;
- fonte de conhecimento sobre a área específica, pois novas questões, fontes e problematizações sobre o ensino de História vão chegando ao professor por meio desse recurso, que, por ser utilizado durante todo o ano, acaba por atualizá-lo sobre pesquisas historiográficas; e
- recurso de atualização pedagógica, na medida em que novas formas de abordar os conteúdos, de atividades e de questões vão aos poucos se tornando mais familiares aos professores, que muitas vezes passam a assumir aquele olhar sobre o sentido do ensinar História na escola.

Utilizar um livro didático não é problema. Poderiam ser elencadas várias razões nessa defesa, mas elas já são por demais conhecidas. O problema é só usar o livro didático, e depender dele para tudo, não o avaliando, não o problematizando, nem trazendo outros recursos e atividades para a sala de aula.

Não há livro didático perfeito. No caso da História, por exemplo, é preciso lembrar que, como em geral as coleções são desenvolvidas para serem vendidas no Brasil todo, aspectos da história local ou regional não são abordados, ou o são de maneira superficial, insuficiente – o que será abordado no tópico História Local, ainda nesta unidade.

O Ministério da Educação realiza avaliações periódicas dessas produções, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, de alguma forma, vem imprimindo algumas características nas coleções que se submetem a essa avaliação. O interesse em ser aprovado é, em grande medida, financeiro, uma vez que somente coleções aprovadas no Programa podem ser adquiridas pelo Governo Federal. E como essas aquisições contam-se aos milhões, é muito lucrativo. Porém nem toda coleção é inscrita para ser avaliada, o que não significa necessariamente que não tenha qualidade.

Há muitos estudos sobre os livros didáticos e seus usos, e no caso da

História, uma obra constitui ótima sugestão para leitura, por trazer distintas pesquisas sobre o tema. Oliveira e Stamatto (2007) reuniram vinte artigos que enfocam desde políticas educacionais e pesquisas até avaliações sobre o material e seu uso, bem, como as abordagens ao âmbito regional. Entre esses trabalhos, alguns voltam-se exclusivamente para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo de interesse direto aqui.

Stamatto (2007) trata das abordagens metodológicas que encontrou em coleções de História para a I Etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries – 2º ao 5º ano), avaliando quais características o PNLD imprimiu nelas. Identifica três correntes historiográficas principais, que chama de História Tradicional, Materialismo Histórico e Nova História Cultural, e no aspecto pedagógico, quatro conjuntos de orientações:

- transmissão de conteúdos: foco na “recuperação e memorização das informações” (STAMATTO, 2007, p. 41), conforme já abordado nas unidades anteriores;
- formação reflexiva: pressupõe “a reflexão crítica e a conscientização política como elementos prioritários para a aprendizagem e a formação do indivíduo, para uma sociedade multicultural” (STAMATTO, 2007, p. 42);
- construção ativa: “valoriza a participação ativa do aluno, a autonomia do professor, a criatividade e a variedade de procedimentos didáticos para a aprendizagem de conhecimentos significativos” (STAMATTO, 2007, p. 43);
- estratégia específica: constituído por coleções com orientações muito específicas e diferenciadas, como por exemplo aquelas que enfatizam a formação de conceitos, ou que organizam o conteúdo por meio de personagens fictícios.

Por meio desses e de outros elementos, a autora conclui que houve melhoras nas coleções de História para os anos iniciais, no período abordado. Como pode ser percebido pela classificação que ela utiliza, há livros distintos, para professores e escolas com propósitos e perfis diferentes. Por isso, o que é considerado um bom livro por alguns, pode não ser visto da mesma forma por outros.

Para avaliar a qualidade de um livro didático de História, há alguns elementos que devem ser observados:

- *Linguagem*: é adequada à idade provável do aluno? Tem glossário,

esclarece termos ou conceitos históricos, próprios do contexto que está sendo abordado? As noções, termos e conceitos estão corretos e precisamente enunciados?

- *Imagens*: são relacionadas ao texto? São utilizadas somente como ilustração, para colorir a página, ou são problematizadas, em articulação ao tema abordado? Há imagens de documentos históricos de diferentes tipos? Todos os documentos trazem legenda com data? Por exemplo, no caso de um quadro, a legenda traz seu título, o nome do pintor, e o ano em que foi produzido? O mesmo se aplicaria a uma fotografia ou a um trecho de matéria de jornal.
- *Concepção de História*: o autor enuncia o que compreende por História, e sua função para os anos iniciais? Em geral essa informação vem na introdução, e mais detalhada no livro do professor. Porém nem sempre o que é ali enunciado é cumprido no decorrer do material. Pode ser destacada a problematização da História como um dos eixos centrais da proposta do autor, mas observando-se o material, somente a memorização ou a simples opinião é solicitada, sem que sejam oferecidos subsídios ou questões mais reflexivas.
- *Temas escolhidos*: os temas são apropriados à idade provável dos alunos? Um mesmo tema pode ser utilizado em diferentes anos, somente modificando-se o nível de aprofundamento ou problematização?
- *Abordagem do conteúdo*: relacionada à concepção de História e de ensino de História do autor, reflete-se na organização do livro, seja nos textos didáticos, na forma de distribuir os temas, por exemplo, somente informando (foi assim) ou lembrando a criança de que pode haver distintas representações sobre um mesmo contexto ou evento histórico. Também, embora se reconheça que a neutralidade do historiador não seja possível, o outro extremo não é recomendável: caso o autor faça algum tipo de militância na abordagem do tema, é um problema na abordagem do conteúdo.
- *Anacronismo*: relacionado à linguagem e à concepção de História, aparece com frequência quando o autor não especifica o contexto em que aquele evento histórico ocorreu, ou utiliza palavras inapropriadas para designar características de certos contextos, como o exemplo apresentado na Unidade 4.
- *Atividades*: o tipo de exercício proposto faz com que o aluno reflita sobre o

assunto, busque informações, pense sobre elas? O autor relaciona as atividades, ao local, à vida do aluno? Estão adequadas à idade provável do aluno – por exemplo, se for solicitada muita redação já no 1º ou no 2º ano, a proposta pode ser inviável ou difícil para o professor desenvolver em sala de aula.

- *Formação para a cidadania*: considerando-se que a formação de um aluno crítico e consciente de si mesmo como agente histórico, está articulada a todos os itens anteriores, mas na análise do livro essa dimensão pode ser observada desde o tipo de problematização que o autor faz (ou não faz), às imagens (se não são estereotipadas ou se trazem informação preconceituosa), por exemplo.

Novamente, recorre-se ao exemplo dos astecas, para ilustrar problemas. Observe as informações da Figura abaixo (texto e imagem).



FIGURA 8 - TRECHO DO CAPÍTULO SOBRE OS ASTECAS.
FONTE: CURITIBA (1994 -1995, p. 504).

Ao tratar da alimentação dos astecas, o texto traz informações descontextualizadas, nem ao menos mencionando que culturas distintas têm hábitos alimentares diferentes, e o que pode parecer estranho para algumas sociedades é comum em outras, tanto no passado quanto no presente.

Para piorar, a imagem refere-se a cães, destacando justamente o que pode chocar ou horrorizar as crianças. A legenda não ajuda, ao mencionar que os astecas “gostavam de assar filhotes”. Uma problematização possível seria que o que está dito no livro é semelhante ao que a sociedade ocidental costuma fazer com filhotes de outros mamíferos, como bezerros ou cordeirinhos, ou de aves, como frangos. A situação é a mesma, somente a relação com algumas espécies é estabelecida de forma distinta em cada cultura.

A abordagem do exemplo acima ilustrado é problemática não pela informação que traz, que está correta, mas pela forma como o faz, que parece contribuir para fortalecer nas crianças a ideia de que civilizações do passado são malvadas, cruéis, selvagens, incultas, primitivas – desperdiçando-se a oportunidade de discutir as diferenças entre culturas e civilizações, que devem ser compreendidas cada uma dentro de seu próprio contexto. Nesse caso, o livro, além de não contribuir para a formação para a cidadania, instiga a intolerância e a desqualificação do outro, do diferente.

Esses são alguns elementos e exemplos do que pode ser observado em um livro de História. Embora sempre haja a possibilidade e a necessidade do professor adaptar o material à sua turma específica, se ele tiver que fazer isso todo o tempo, será mais desgastante. Se o professor utilizar critérios para a seleção de um bom livro, este favorecerá o aprofundamento do tema e da problematização em sala de aula.

Dessa forma, reconhece-se aqui o livro didático como importante recurso de apoio do professor, porém este não deve ficar restrito ou dependente dele. Necessariamente, deve buscar aprofundá-lo, complementá-lo e mesmo criar novas atividades, materiais e problematizações que não estejam ali contempladas.



Atividade

Escolha um livro didático de História para os anos iniciais, selecione um capítulo dele e analise-o a partir dos elementos acima indicados. A partir de sua experiência – seja no estágio, seja como profissional – procure avaliar os pontos fortes e fracos do livro didático escolhido.

5.1.3 Documentos históricos

Na Unidade 4 já foram apresentadas algumas informações importantes sobre como os documentos históricos são compreendidos pela História, atualmente. Neste tópico, busca-se explorar melhor as possibilidades de uso didático desses registros.

Em relação a como documentos históricos podem contribuir para a construção do conhecimento histórico na escola, é preciso lembrar que a proposição quanto ao uso de documentos no ensino de História não é novidade. Mesmo na abordagem mais tradicional, podiam ser encontrados documentos em livros didáticos. Porém o que mudou ao longo do tempo foi a compreensão quanto ao que é considerado documento ou fonte histórica, e quanto ao olhar e a utilização que se deve dar a eles.

Enquanto há algumas décadas o documento, no livro didático, cumpria prioritariamente o papel de ilustração do fato, utilizado como comprovação da verdade, não problematizado, atualmente seu uso não é proposto de forma tão simplista – embora ainda possa ser assim, caso não haja um encaminhamento metodológico adequado por parte do professor em sala de aula. Dessa forma, assumem-se alguns pressupostos para a proposta que segue:

- 1) de que há clareza, por parte do professor, sobre não haver uma verdade absoluta a respeito do evento histórico, mas versões possíveis, não necessariamente excludentes entre si, ao ponto de ele levar essa postura e compreensão para sua prática como docente, permeando-a e ao seu discurso e abordagem de História, em sala de aula;
- 2) de que os documentos são registros parciais, limitados, datados, de olhares possíveis a respeito de eventos históricos; e
- 3) de que as fontes para a compreensão da História não se limitam aos documentos escritos e oficiais, mas abrangem também objetos, depoimentos orais, produções escritas informais, imagens em diferentes materiais e suportes, enfim, toda e qualquer forma de registro a respeito do tema a ser problematizado e analisado historicamente.

Como destaca Bittencourt (2004), é importante lembrar que os documentos históricos podem ser utilizados para fins didáticos, mas eles não foram produzidos para isso. Ou seja, Victor Meireles, quando pintava o quadro *A primeira missa no*

Brasil, em 1860, não tinha como propósito que ela seria uma imagem comum em livros didáticos, 150 anos depois. Ele tinha outras preocupações, relacionadas àquele contexto. O mesmo se aplica a ofícios, jornais, fotografias, enfim, a outros tipos de documentos históricos. Além disso, o uso que historiadores fazem das fontes históricas é diferente daquele que será feito pelo professor, que envolve muitas possibilidades:

[...] pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos etc, ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo nesse caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (BITTENCOURT, 2004, p. 330).

Por isso, caberá ao professor tomar alguns cuidados quando for utilizá-los em sala de aula, desde a adequação da linguagem (o documento escrito pode trazer expressões, grafias ou conceitos próprios da época, que precisam ser explicados) e o tempo necessário para seu uso didático. Mas, principalmente, o professor deve ter bastante claro qual objetivo didático tem em relação ao uso do documento, de forma a planejar a atividade e a avaliação em função desse propósito e do perfil da turma em que o desenvolverá.

Em relação à problematização e discussão de documentos no ensino de História, as proposições de Gemma Traveria (TRAVERIA, 2005) são muito pertinentes, por sugerirem caminhos viáveis para essa prática pedagógica e contribuírem para a construção de um ensino de História mais instigante e significativo. Sua proposta é de que, a partir de uma pergunta principal ou de uma hipótese provisória sobre determinado tema, o professor tome os cuidados para escolher fontes adequadas aos seus objetivos e ao perfil da turma, e identifique quais temas são possíveis de abordar; deve orientar o processo de interação ativa entre a investigação e a análise, por meio da problematização, visando à produção do conhecimento e, se possível, à formulação de novos problemas e hipóteses a serem investigados.

Novamente, reitera-se a importância da pesquisa inserida nas atividades de compreensão da História. Ranzi e Moreno (2005) questionam o uso da pesquisa como simples cópia de informações prontas:

O passo a passo do que se pratica por pesquisa no ensino de história pode ser resumido no seguinte: 1. dar um tema; 2. estabelecer uma data para entrega; 3. os alunos copiarem o que acharem, por eles mesmos, mais importante. Ou, pior ainda: copiarem tudo o que acharem sobre o tema, pois quanto mais volume, maior a nota; 4. o professor passar um olhar por cima do

que os alunos entregam por escrito; 5. fim: o professor atribui uma nota pelos critérios do capricho estético, dos erros de ortografia ou da quantidade de cópia (RANZI; MORENO, 2005, p. 54).

Há vários problemas aí, começando pela solicitação de um tema, geralmente vago – como: faça uma pesquisa sobre Tiradentes –, sem que o professor proponha problemas a serem investigados, ou que haja outro sentido para essa busca. Isso favorece que sejam encontradas respostas prontas, só para serem copiadas, e com a internet, o aluno nem precisa ler o texto todo. Como o professor também não vai ler, nem utiliza-lo de forma mais articulada a outras atividades da disciplina, em geral não faz mesmo diferença.

Porém, se essa pesquisa for direcionada por uma questão derivada do documento, seja para compreender seu contexto, seja para identificar alguma dúvida específica quanto a ele ou ao seu autor, por exemplo, um outro sentido será atribuído à investigação, e será mais difícil encontrar respostas prontas.

Ranzi e Moreno (2005) ressaltam que a busca, a consulta à informação, pode ser um aprendizado a ser realizado pelos alunos, mas que, por si só, a consulta não gera conhecimento. Compreendem a pesquisa como “a resolução de um problema, através de um trabalho organizado, sistematizado” (RANZI; MORENO, 2005, p. 55). Ou seja, seu objetivo deve estar muito claro para todos os envolvidos. Além disso, os autores lembram que pesquisar também é um aprendizado – procedimental e atitudinal – muito relevante, que deve ser estimulado e orientado em sala de aula, de forma integrada ao planejamento do professor.

Essa proposição relativa à pesquisa está articulada e é essencial para o uso didático de documentos históricos.

Especificamente quanto à análise de documento histórico em sala de aula, a proposta apresentada por Circe Bittencourt (BITENCOURT, 2004, p. 338) é bastante útil para esse aspecto da atividade. A autora estabelece a seguinte sequência: descrever o documento e mobilizar os conhecimentos prévios para explicar, situar e identificar a natureza do documento, para “chegar a identificar limites do documento, isto é, a criticá-lo”. Essa é uma base de referência para quaisquer trabalhos a serem desenvolvidos com uso de documentos para o ensino de História, seja qual for o tipo de documento.

A seguir, são apresentadas as três etapas de análise de Bittencourt, e são indicadas outras, complementares, avançando um pouco mais na possibilidade de exploração do documento histórico em sala de aula, sob a preocupação de abordar melhor algumas noções de temporalidade.

1. *Descrição* – implica, num primeiro momento, a identificação de informações e compreensão da mensagem do documento. Assim, perguntas como: quem o produziu (pessoa, grupo, instituição, sociedade); quando; onde; por que; para quem; para que; como; que tipo de documento é, são essenciais e primárias. Em seguida, o que o documento diz – compreensão inicial da mensagem, identificando palavras, referências, conceitos específicos. Parte desse processo deve mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, para que sejam valorizados e para que se possa partir deles, confirmando-os, complementando-os ou problematizando-os.
2. *Contextualização* – constitui a fase de compreensão das informações identificadas, em função do contexto histórico em que o documento foi produzido, de quem era o autor, ou seja, busca-se dar sentido às informações obtidas na descrição, consideradas a partir do contexto de produção do documento. Nela buscam-se fontes secundárias de apoio, desde o livro didático até outras referências bibliográficas e a internet. Pesquisa aqui assume um sentido ativo de busca, compreensão e seleção de informações, a partir de um problema ou tema histórico concreto.
3. *Crítica* ou *problematização* – por decorrência das duas primeiras fases, problematiza-se a produção do documento em função do contexto, compreendendo intencionalidades, referências, abordagens e temas, entre outros. É o momento em que deve ser explicitada, por exemplo, a parcialidade do registro histórico.

Uma possibilidade quando o objetivo didático-pedagógico é identificar permanências e mudanças é selecionando dois documentos de momentos distintos, sobre o mesmo tema. Realizadas as atividades propostas acima, em relação a cada um deles, haverá neste caso outras etapas, quais sejam:

4. *Comparação* – busca-se identificar o que há de semelhante e de diferente em cada um dos registros, sobre o tema.

5. *Análise* – em função das semelhanças e diferenças encontradas, busca-se explicá-las, a partir da identificação do que permaneceu e do que mudou ao longo do tempo. Mais do que essa constatação, nesta fase o objetivo central é problematizar os documentos e as informações que trazem, e responder a questões-chave para o ensino de História: por que isso mudou ou permaneceu? Como ocorreu o processo de manutenção ou mudança – de espaços, práticas, valores, organização etc.?

Este seria o momento de síntese da atividade com documento, no qual o sentido da História estaria associado à razão de sua aprendizagem, que extrapola assim o conteúdo por ele mesmo. Esse tipo de atividade permite o estímulo e acesso a vários tipos de aprendizagens, além do conteúdo específico. Por exemplo, em relação a procedimentos: por meio desse tipo de exercício, o aluno pode aprender a fazer perguntas, a levantar hipóteses, a questionar, a buscar informações, a articulá-las, compará-las e utilizá-las, além de perceber que embora a História não traga respostas definitivas ou “a” verdade, a compreensão de como as respostas possíveis são elaboradas está longe de ser um “vale tudo”, em que qualquer opinião é válida, havendo respostas mais plausíveis que outras, e mesmo respostas distintas não são necessariamente excludentes, podendo ser até complementares. Também ocorre a possibilidade de aprendizagem atitudinal, ou seja, ao reconhecer a História como processo, ao ter a realidade – que lhe parece tão natural, pronta e acabada – desnaturalizada, problematizada e melhor compreendida, o aluno pode perceber-se como agente histórico. Essas diversas aprendizagens, articuladas, ainda podem ser extrapoladas em relação à atividade desenvolvida com o uso de documentos históricos, uma vez que têm grande potencial de generalização, se de fato apreendidas.

Finalmente, uma ressalva: embora se proponham essas cinco fases para o uso didático de documentos no ensino de História, não é necessário que sejam utilizadas sempre em seu conjunto. Por exemplo, conforme a série, a aprendizagem dos alunos e os objetivos do professor, este pode propor atividades que contemplem somente a primeira etapa, fundamental para qualquer atividade com documento.

É possível que o professor desenvolva, em momentos distintos, o estímulo à identificação e compreensão básica, para somente depois de averiguar a aprendizagem desse processo tornar a atividade mais complexa, avançando para a segunda fase, de contextualização. Do mesmo modo, pode fixar-se nessas duas primeiras fases, até que julgue pertinente e possível chegar à etapa de crítica ou

problematização mais elaboradas. As etapas quatro e cinco também seguem essa lógica.

O objetivo dessa ressalva é que o roteiro proposto não deve ser compreendido como rígido, pois, conforme a turma ou objetivo do professor, ele pode ser inviável em sua totalidade. Cada etapa é considerada aqui um nível possível de complexificação dessa aprendizagem, e cabe ao professor definir a adequação e pertinência do uso de cada fase com seus alunos.

Segue um exemplo dessa proposta, aplicável a crianças do 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, mas adaptável também à Educação Infantil ou anos seguintes. O que poderá variar serão o tipo de documento e o nível de problematização.

Tema: Brinquedos e brincadeiras

Documentos:

- 1) Fonte oral – realização de entrevista com pessoas mais velhas, sobre quais brinquedos tinha e de quais brincadeiras participava, quando era criança. Pode ser feito um roteiro básico, que envolva o ano em que o entrevistado tinha, por exemplo, 7 anos: de que eram feitos os brinquedos; se eram comprados ou feitos em casa; onde brincava; entre outras questões. A entrevista pode ser feita em casa, ou pessoas mais velhas podem ser convidadas para irem à escola relatar essa vivência, ou ainda para levar algum brinquedo que tinha quando criança, ou ensinar as crianças a fazerem um brinquedo ou a brincar de alguma brincadeira.
- 2) Imagens – tanto de brinquedos e brincadeiras mais antigos quanto de mais recentes, preferencialmente datadas, mesmo que seja a década como referência.
- 3) Objetos – brinquedos diversos, novos ou antigos.

Esses documentos poderão ser explorados didaticamente de diferentes maneiras, associando-se a uma dimensão lúdica da aprendizagem e a outras aprendizagens, para além da histórica. Podem ser propostas perguntas sobre o material e a forma de produção dos brinquedos, para que as crianças construam hipóteses; as datas dos brinquedos, das imagens ou mesmo de idade dos entrevistados podem ser utilizadas para a construção de uma linha do tempo, ou

para marcar a comparação entre brinquedos e brincadeiras de diferentes tempos; uma pesquisa sobre o brinquedo ou brincadeira pode permitir observar que muitos deles são transmitidos por várias gerações e sociedades, tendo origem séculos atrás, ou mesmo que não seja possível identificar esta origem, o que é um dado muito interessante a ser explorado. Por exemplo, o quadro “Jogos infantis” de Peter Brueghel, pintado em 1560, traz 84 brincadeiras, muitas das quais conhecidas e brincadas até hoje, mesmo que com adaptações.

+ Saiba Mais

Informações sobre esta pintura, e a reprodução dela, você encontrará disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm>

Acesse esse endereço eletrônico e tente identificar brincadeiras que já brincou em sua vida.

Identificou? Você sabia que elas eram tão antigas?

Para as crianças, descobrir que algo que elas conhecem já era brincado em sociedades da Europa, há 450 anos, pode ser muito instigante. Esse é um bom exemplo de “desnaturalização” de coisas que parecem comuns, familiares, para os alunos, mas dos quais eles não têm noção de que são construções históricas, muitas transmitidas pela tradição oral e não necessariamente catalogadas ou sistematizadas como cultura ou conhecimento.

Em um tema como esse, após as comparações, uma problematização relevante é o porquê de ter havido mudanças e permanências. Parte dessa explicação poderia ser relacionada à constituição do espaço, hoje em nossa sociedade predominantemente urbano, e de tal forma organizado que muitos dos espaços em que as crianças brincavam antigamente são hoje inviabilizados para esse fim – como é o caso das ruas. Dessa forma, os alunos poderiam refletir sobre como o espaço e a organização da sociedade impactam em seu cotidiano, por exemplo.

Outro tema que pode servir de ilustração para o uso de documentos, seria a escola, tendo como ponto de partida o próprio ambiente escolar, sua organização espacial, suas práticas e os objetos ali utilizados. Abaixo seguem alguns tipos de fontes históricas que suscitariam, com certeza, muitas possibilidades de exploração didática.

As crianças seriam instigadas, por exemplo, a observar a arquitetura da escola, a organização das carteiras, suas roupas (uniforme), as regras de comportamento, os materiais didáticos e as pessoas que trabalham na escola

(quanto às suas funções), entre outros elementos.

Também poderiam ser utilizadas entrevistas para averiguar como era a escola – e quem a frequentava – em outros tempos e outros espaços. Além da linha do tempo com esses dados, outros documentos permitiriam a comparação de diferentes tempos e espaços, e não somente entre dois momentos históricos. Abaixo, alguns exemplos.



FIGURA 9 - SALA DE AULA. ESCOLA TRADICIONAL (1900-1930).
 FONTE: FOTO DA AUTORA. ACERVO DO MUSEU DA ESCOLA DE BELO HORIZONTE (2010).



FIGURA 10 - SALA DE AULA. ESCOLA TRADICIONAL (1900-1930).
 FONTE: FOTO DA AUTORA. ACERVO DO MUSEU DA ESCOLA DE BELO HORIZONTE (2010).

As figuras 9 e 10 são compostas por objetos e mobiliários do cotidiano escolar do início do século XX, encontrados em diferentes escolas de Minas Gerais e reunidos para exposição no Museu da Escola de Belo Horizonte. Seriam um bom parâmetro para comparação entre o que está diferente e o que está semelhante, identificando o que permaneceu e o que mudou ao longo do tempo na sala de aula.

Nessa comparação, poderiam ser vistos o uniforme e o material escolar, o material das carteiras, desde práticas punitivas, como ilustrado pela figura do burrinho, que tinha um cabo de madeira (aparece sob a carteira) para que pudesse ser encaixado atrás da blusa do aluno que estivesse de castigo. A régua de madeira poderia ser utilizada tanto para fins didáticos como para punições. Caso houvesse na escola objetos antigos, também seriam explorados em sala de aula.

Na figura a seguir, outros objetos são destacados, tanto os utilizados para controle do tempo (sino) como para punição (palmatória).



FIGURA 11 - OBJETOS ESCOLARES. ESCOLA TRADICIONAL (1900–1930).
FONTE: FOTO DA AUTORA. ACERVO DO MUSEU DA ESCOLA DE BELO HORIZONTE (2010).

Nesse caso, como estão aparecendo objetos de punição, utilizados na escola daquele contexto, é preciso que o professor esteja bastante atento para que não fique uma imagem estereotipada de que o passado era “pior” que hoje, ou que as pessoas daquela época eram muito ruins ou insensíveis. É preciso discutir que escola era aquela, quais eram os valores e práticas, mesmo nas famílias, ou seja, é preciso contextualizar, explicar cada documento dentro do contexto em que ele era utilizado e fazia sentido no ambiente escolar e na sociedade.

Em relação às práticas, a figura 12 evidencia regras de comportamento, ensinadas na escola da época.

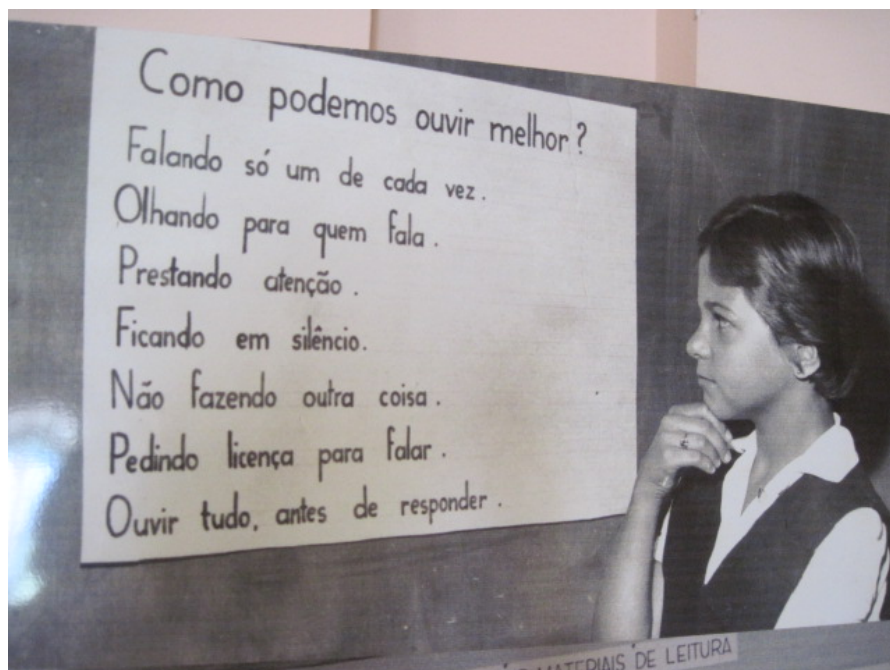


FIGURA 12 - MATERIAL DE APOIO DO PROFESSOR (PROVAVELMENTE ANOS DE 1950).
FONTE: FOTO DA AUTORA. ACERVO DO MUSEU DA ESCOLA DE BELO HORIZONTE (2010).

Uma possibilidade seria também explorar a pertinência dessas orientações para os dias de hoje, se são necessárias, se são seguidas, em quais ambientes poderiam fazer mais sentido, entre outros questionamentos, o que permitiria abordar outros temas e problemas, para além da História.

Caso os alunos tenham possibilidade de trazer reproduções de fotografias ou materiais escolares de seus pais ou de pessoas mais velhas na escola, ou de as buscarem em uma pesquisa, novos elementos poderiam ser abordados, a partir do mais próximo, pois fariam sentido como algo que uma pessoa conhecida vivenciou.

Deve-se lembrar do que foi mencionado no tópico sobre *objetivo e conteúdo* do ensino de História: o uso didático de documentos em sala de aula tanto pode ser utilizado para a melhor aprendizagem de um conteúdo específico – como um tema histórico, ou um conceito – como os procedimentos para análise de um documento podem ser o foco principal a ser ensinado pelo professor.

Se a criança aprender a fazer perguntas para um documento, qualquer que seja, mesmo tratando-se das perguntas mais básicas nessa exploração da fonte histórica (como *que tipo de documento é? Quem produziu? Quem era essa pessoa? Quando foi produzido? Onde foi produzido? Por que foi produzido?*), e conseguir dar sentido às respostas encontradas, compreendendo o documento como uma representação da realidade – entre as muitas possíveis –, com certeza poderá generalizar esse aprendizado. Ou seja, observando outros objetos, imagens,

escritos, enfim, outros registros com os quais venha a ter contato, lembrará que pode fazer-lhes essas mesmas questões, para compreendê-los melhor, e saberá que deve buscar pensar sobre eles, no seu contexto de produção e uso. Esse é um aprendizado que de certa forma instrumentaliza metodologicamente a criança para um aprendizado histórico.

5.1.4 História local

No exemplo do tópico anterior, em que a escola seria um espaço de problematização temática e de produção dos documentos, é possível uma aproximação com a abordagem de história local.

É importante que o professor conheça limites e possibilidades que essa articulação pode oferecer, a fim de repensar sua prática e a aplicabilidade da proposta em sua realidade. Segundo Bittencourt:

[...] a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história presente (BITTENCOURT, 2004, p. 168).

Porém cabe esclarecer, como alertam Schmidt e Cainelli, que:

[...] uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 112).

Nesse sentido, os cuidados para evitar o reducionismo, o etnocentrismo, o eurocentrismo, a simplificação e até mesmo o anacronismo devem ser constantes. Faz-se necessária a articulação entre os conteúdos da história local e do tema abordado, com os conteúdos da história regional, nacional e geral. De fato, esta inter-relação é um pressuposto para que a história local seja compreendida historicamente, e sua abordagem pode seguir duas direções principais: partir do local para as relações mais amplas, ou partir do tema amplo para especificidades do local.

A primeira opção parece mais viável para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujas diretrizes em geral abordam a especificidade local – o que faz

sentido, e permite a associação mais complexa dessa dimensão com outros saberes, que não somente o histórico.

A segunda opção parece ser mais fácil de ser contemplada, tratando-se dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, uma vez que os livros didáticos abordam o panorama geral. Nesse caso, o professor pode elaborar didaticamente subsídios para o desenvolvimento do tema no âmbito local, oferecendo uma nova dimensão para a compreensão da História.

Embora a história local seja uma interessante proposta para problematização e abordagem do ensino de História, em geral essa dimensão é ignorada pelas coleções de livros didáticos, isso porque elas são feitas para uso em âmbito nacional, com poucas exceções.

Procure lembrar-se dos livros de História com os quais estudou na Educação Básica. Em geral, o Paraná aparece muito pouco, pontualmente, neles. Parece que toda História do Brasil passou sempre pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e, mais recentemente, por Brasília.

Isso não significa que o Paraná não tenha tido uma história e que ela não seja relevante; apenas é ignorada, na forma e para o público que os livros são produzidos. Por exemplo, houve escravidão no Paraná, o que raramente é mencionado, ao ponto de haver paranaenses que acham que isso não ocorreu. Ou, quando no livro didático é abordada a exploração de ouro em Minas, antes da Inconfidência, às vezes é destacado que esse tipo de atividade econômica não deixava espaço para o cultivo de alimentos (agricultura ou pecuária), sendo necessário trazê-los de outras regiões. Pois bem, o Caminho do Viamão, por onde passavam os tropeiros levando gado para Minas, tem grande importância na história do Paraná. Mesmo quando o Paraná era 5ª Comarca de São Paulo, havia uma história dessa região – o Paraná passou à categoria de província somente em 1853.

Porém, por vezes, essas informações são desconhecidas até mesmo pelo professor. Mas poderiam ser muito úteis para auxiliar na busca do sentido daquele conteúdo ou tema, quando ele é trazido para mais próximo do aluno.

Em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a questão do local, da organização do espaço, do reconhecimento das mudanças e permanências que envolvem a criança são temas muito profícuos para a problematização e a

aprendizagem da História. Nesse caso, os documentos iconográficos são potencialmente estimuladores da curiosidade e do interesse dos alunos, uma vez que podem ilustrar realidades muito diferentes daquela à qual eles estão acostumados, porque no curto tempo de vivência deles “sempre foi assim”. Pode-se inclusive partir do presente como referência para a compreensão do passado.

Essa proposição está coerente com o defendido por Bittencourt (2004) para o ensino de História nos Anos Iniciais. Além de destacar a superação da abordagem que valorizava a memorização pela prioridade às noções de tempo e aos conceitos históricos mais próximos da realidade vivenciada pelas crianças, ela indica a relevância de trabalhar o âmbito local:

[...] Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no tempo presente, buscando em tempos passados respostas para as indagações feitas. A problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo local, que se torna objeto de análise constante (BITTENCOURT, 2004, p. 113–114).

Novamente, propõe-se a escola e suas fontes como um exemplo de como poderia ser estabelecido esse vínculo com a história local. Outra possibilidade seria utilizar o mesmo percurso com fotografias do bairro. A seguir, são apresentadas algumas fotografias do mesmo espaço, em tempos distintos, para ilustrar possibilidades didáticas (o que será desenvolvido na sequência).



FIGURA 13 - CHÁCARA DA NHÁ LAURA - CURITIBA (ANOS DE 1930).
 FONTE: ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - CMCEP.



FIGURA 14 - CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - CURITIBA, DÉCADA DE 1940.
 FONTE: ACERVO ERNANI C. STRAUBE, DIGITALIZADO E DISPONÍVEL NO ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA DO CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CMCEP).



FIGURA 15 - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – 1966.
FONTE: ACERVO ERNANI C. STRAUBE, DIGITALIZAÇÃO DISPONÍVEL NO ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CMCEP).



FIGURA 16 - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – 1993.
FONTE: ACERVO FUNDEPAR, DIGITALIZAÇÃO DISPONÍVEL NO ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CMCEP).

A Figura 13 é relativa ao terreno que foi adquirido para a construção da atual sede do Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba. Essas quatro imagens (Figuras 13 a 16) combinadas constituem um ótimo exemplo de como o espaço ao redor da atual sede do Colégio Estadual do Paraná foi modificado ao longo de um espaço de tempo relativamente curto. De área rural na década de 1930, atualmente constitui centro da cidade. Todas as fotografias permitem entrever um pouco do entorno, e é possível identificar que, gradativamente, são construídas casas, posteriormente substituídas por edifícios.

Uma fotografia de 2010 revelaria ainda mais a presença desses últimos, mas a imagem poderia ser trocada por uma visita aos arredores com os alunos, a fim de dar maior concretude à experiência e à aprendizagem. Ou então uma pesquisa por meio do *Google Maps* permitiria também visualizar esse entorno no dia da aula.

Destacam-se nesse tipo de proposição outras duas dimensões de aprendizado:

- a pesquisa, como inerente à proposta, realizada na forma como já foi apresentada nesta unidade; e
- a interdisciplinaridade (por exemplo, na atividade com as quatro imagens do Colégio Estadual do Paraná, há um destaque para a Geografia, diretamente associada à História). Também podem ser envolvidas outras dimensões, como a questão do meio ambiente, e se outros documentos forem utilizados, a Língua Portuguesa, a Matemática e as Artes, entre outras inter-relações.

Sobre a problematização, deve-se lembrar que o espaço familiar, no sentido de conhecido ou próximo, em geral não sofre observação crítica, por ser incorporado ao cotidiano de forma natural. A provocação e a reflexão que podem ser propiciadas e estimuladas por meio dos documentos acima indicados contribuirão para essa desnaturalização e para a aprendizagem e a percepção de que os espaços são organizados e construídos historicamente, como processo. Em seu uso didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, poderiam ser utilizadas noções de temporalidade centrais para a aprendizagem histórica, como sucessão, simultaneidade, mudanças e permanências, por exemplo.

As mesmas imagens possibilitariam a discussão acerca do planejamento e do crescimento urbano da cidade de Curitiba, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, quando articuladas, por exemplo, à discussão de temas como

desenvolvimentismo e urbanização, que aparecem mencionados em momentos históricos distintos no livro didático – como o Estado Novo e a ditadura civil-militar, se estes forem objetivos do professor.

5.1.5 Avaliação

Sobre a avaliação, primeiramente é preciso não compreendê-la somente como uma prova. A concepção de avaliação aqui assumida é a de uma atividade que visa auxiliar o professor a averiguar se as crianças apreenderam o conteúdo proposto e se seu objetivo foi alcançado; se não foi, que possa identificar onde está a fragilidade dessa aprendizagem, para retomar a questão.

É por isso que, como já foi enunciado nesta unidade, a avaliação não é somente uma formalidade, nem mais um item isolado do planejamento. Para que seja coerente, sua escolha decorre necessariamente do objetivo, do conteúdo, dos recursos e das estratégias utilizados pelo professor.

Outro esclarecimento importante a esse respeito é que simplesmente informar no planejamento que a avaliação será “diagnóstica, processual – ou contínua – e formativa” não é suficiente. Isso porque só estarão sendo enunciados princípios orientadores para a avaliação, mas não explicitados os instrumentos e os critérios que serão utilizados para identificar se e como a aprendizagem ocorreu. O grande desafio é aplicar esses princípios em exercícios e corrigi-los com base em critérios previamente definidos em função do objetivo, tanto daquele conteúdo quanto daquela atividade.

Para avaliar qualquer disciplina é necessário levar em conta a tarefa que o aluno deve cumprir, sua margem de liberdade, a forma da produção final, os critérios de avaliação em função da exatidão e da pertinência das respostas. O professor pode programar a sua avaliação em função do tempo destinado à disciplina de história nas séries iniciais e em função de algumas operações intelectuais que o aluno deve ir construindo para atingir as finalidades do ensino de História anteriormente definidas (RANZI; MORENO, 2005, p. 11).

Mais uma vez, essa proposição implica que o planejamento esteja necessariamente pré-definido e articulado. Isso não significa que deve ser utilizado de forma rígida, sem possíveis flexibilizações e ajustes, que são necessários. Por outro lado, a prática docente não pode ser realizada com base em improvisações contínuas.

A fim de objetivar o processo avaliativo, ou seja, de estabelecer claramente

critérios e parâmetros para identificar *se, do que e como* ocorreu a aprendizagem do aluno, Ranzi e Moreno (2005) propõem uma ficha de acompanhamento individual, que possa ser utilizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nela também trazem alguns exemplos de critérios que poderiam ser utilizados no ensino de História.

Disciplina: História		Professor(a):		
Aluno:		Série:	Turma:	
Crítérios	Não atinge	Atinge com estímulo da professora	Já desenvolve autonomamente	Observações
Estabelece relações entre o passado e o presente?				
Identifica em uma reflexão oral ou escrita papéis divergentes atribuídos a um evento?				
Utiliza noções relacionadas ao tempo como medida: calendário, décadas, séculos, semanas?				
É capaz de realizar uma produção escrita que mostre uma interpretação e explicação comparando diversos documentos/fontes?				
Utiliza noções relacionadas ao tempo, como datas, mudança, permanência, sucessão, simultaneidade?				
Consegue estruturar uma linha do tempo de um período histórico citando eventos significativos?				

QUADRO 10 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA. FONTE: ADAPTADO DE RANZI E MORENO (2005, p. 13).

Essa proposta é ilustrativa do que pode ser avaliado, mas também evidencia que o que será avaliado depende diretamente do objetivo estabelecido. No exemplo acima, avalia-se o aprendizado de conteúdos procedimentais, portanto somente para esse tipo de objetivo os critérios de Ranzi e Moreno (2005) poderiam ser utilizados.

No caso de conteúdos específicos, como o exemplo da chegada de Cabral ao Brasil, apresentado no tópico 5.1 desta unidade, que tinha como objetivo geral “discutir a versão sobre o descobrimento casual do Brasil, de forma que os alunos possam compreender o processo de construção da História e das representações sobre ela”, outros deveriam ser os critérios observados para a avaliação da aprendizagem. Poderiam ser os seguintes:

- identifica diferentes relatos sobre a chegada de Cabral em documentos históricos distintos?
- percebe esses diferentes relatos como representações possíveis sobre um mesmo evento histórico?
- reconhece que pode haver diferentes relatos, de acordo com o lugar social que a testemunha daquele evento histórico ocupava à época?
- é capaz de explicar por que o termo “descobrimento” não é apropriado?
- relaciona a viagem de Cabral com o contexto mais amplo de navegações e expansões marítimas da época?

Para que esses critérios possam ser utilizados, o professor deve selecionar e trabalhar em sala de aula conteúdos, subsídios e documentos que permitam desenvolver o objetivo e o conteúdo proposto.

Por isso, em uma avaliação, o professor deve ter clareza sobre o que deseja averiguar e, decorrente disso, qual o melhor momento e a melhor forma de fazê-lo. Além disso, a avaliação deve estar relacionada aos objetivos estabelecidos (e compartilhados com os alunos) e o que foi efetivamente ensinado, decorrendo disso os critérios de avaliação; deve haver clareza e precisão no uso dos termos e quanto ao que se espera que o aluno faça (explicitar ao aluno o sentido tanto do que está sendo ensinado e de seu objetivo quanto da avaliação); e deve ser considerado o tempo necessário para a resolução e o tempo disponível para tal.

Em relação às atividades, que cumprem uma dupla função, tanto de estimular o aprendizado quanto de servir como parâmetro avaliativo para o professor acerca de como a criança compreendeu o tema, elas podem ser as mais diversas, conforme o ano ou série e seu objetivo.

Os propósitos de uma atividade também podem variar bastante, desde avaliar o conhecimento específico sobre um determinado tema (a criança sabe isso?), até sobre a aplicação dele derivada (ela sabe fazer ou aplicar aquele procedimento?), ou, ainda, se sabe avançar na reflexão sobre ele (ela consegue levantar uma hipótese ou explicação plausível, relacionada ao contexto, ou identificar semelhanças ou diferenças em relação ao seu cotidiano, no presente?).

Os exemplos a seguir permitirão que você perceba melhor essas possibilidades. Eles derivam do pressuposto de um livro didático fictício que traga um capítulo intitulado “Brinquedos e brincadeiras” e estão relacionados ao exemplo mencionado no tópico sobre documentos históricos, nesta unidade.

O livro didático traria o seguinte texto didático:

BRINCAR É IMPORTANTE

Por meio das brincadeiras em grupo, você aprende a conviver com os amigos, faz novas amizades, aprende a ganhar e a perder, aprende coisas novas, aprende a estabelecer, negociar e a seguir regras, solta a imaginação, aprende a auxiliar os colegas e a ser solidário quando a brincadeira envolve um time, por exemplo.

Muitos jogos e brincadeiras já eram conhecidos há muito tempo, séculos até. E hoje, vários deles são ainda brincados, mesmo que você não saiba que crianças de tanto tempo atrás faziam as mesmas atividades.

Por exemplo, canções de roda, adivinhas, parlendas, histórias de fadas, bruxas, lobisomens e jogos de bolinhas de gude, pião, amarelinha, pedrinhas (saquinhos), a pipa, entre outros, foram trazidos pelos colonizadores portugueses quando vieram para o Brasil.

Tradições e brincadeiras de origem africana foram transmitidas pelos então escravos, e se havia brincadeiras em que eram reproduzidas as relações de poder daquele contexto, longe do controle dos adultos por vezes essa relação se invertia, particularmente nas brincadeiras de pião, papagaio, subir em árvores, prevalecendo as habilidades do jogador.

Da tradição indígena ficaram as brincadeiras de barbantes, atualmente conhecidas como cama-de-gato, e o gosto pelos jogos e brinquedos imitando animais.

(Adaptado de BERNARDES, Elizabeth L. **Jogos e brincadeiras tradicionais**: um passeio pela história. [s/d]).

Com base no texto “Brincar é importante”, responda:

- Por que brincar é importante?
- Quais povos são citados?
- Você conhece alguma das brincadeiras mencionadas no texto? Liste aquelas de que você já brincou.

A atividade é voltada para o propósito de a criança ler o texto e extrair dele algumas informações. A primeira pergunta permitiria uma síntese. A segunda é simplesmente para localizar a informação, mas pode ser discutida em função do início da colonização no Brasil. A terceira procura aproximar da realidade da criança as informações trazidas no texto.

Embora aparentemente sejam muito óbvias, tais questões podem cumprir algumas funções: estimular a leitura atenta da criança; oportunizar a aprendizagem de extrair informações de um texto; garantir que informações básicas para as atividades que seguem sejam assimiladas; informar sobre o tema, para iniciar uma discussão mais aprofundada depois. Elas não têm como propósito que a criança opine sobre o tema, mas como início da atividade podem ser úteis. O problema seria se o livro somente trouxesse atividades desse tipo. Na questão três, a criança pode iniciar uma reflexão sobre o tema, pelo menos identificando, mesmo que ainda não enunciando, permanências na história das brincadeiras.

Uma outra forma de contemplar essas finalidades seria a seguinte:

Indique a alternativa correta. O texto afirma que:

- () as brincadeiras do passado não são mais utilizadas nos dias de hoje.
- () as brincadeiras trazidas pelos portugueses são somente para meninos.
- () brincar é importante porque traz aprendizado.

Você concorda com o texto? Por quê? Dê um exemplo, a partir de sua experiência.

Nesse caso, a intenção também é identificar se houve uma compreensão básica do texto lido, somente foi proposta de forma diferente. A segunda parte da

atividade já exigirá um posicionamento da criança quanto à ideia que a alternativa assinalada por ela traz, o que a levará à reflexão sobre o que já aprendeu, brincando.

Inserindo documentos, outros objetivos podem ser propostos.

A Figura 11 é uma fotografia, mas poderiam também ser trazidos os próprios brinquedos em sala de aula, ou ainda outras imagens de outros brinquedos, inclusive se os alunos conseguirem registros deles ou de seus pais ou outros familiares mais velhos, com seus respectivos brinquedos, ou então brincando.

Na figura podem ser identificados, por exemplo: peteca, perna de pau, telefone sem fio, bonecas, bonecos, carrinho de rolimã, bilboquê, fantoche, bolinha de gude.



FIGURA 11 – BRINQUEDOS ANTIGOS.
FONTE: ACERVO DO MUSEU DA EDUCAÇÃO E DO BRINQUEDO – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. DISPONÍVEL EM: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/meb/index.htm>.

Quantos brinquedos, da Figura X, você consegue identificar?

Você já brincou com algum brinquedo parecido com esses? Qual?

Escolha um dos brinquedos da figura. Converse com uma pessoa mais velha da família, perguntando se ela brincava com esse tipo de brinquedo quando era criança.

Peça a ajuda dessa pessoa para preencher o quadro abaixo.

Brinquedo escolhido:		
Pessoa entrevistada:		
Essa pessoa tem que idade, atualmente?		
Ela brincava com este brinquedo quando tinha qual idade?		
Características	Como era antigamente	Como é atualmente
De que material ele era/é feito?		
Ele era/é feito em casa ou comprado?		
Brinca(va)-se sozinho, ou com outros amigos?		
Em quais espaços brinca(va)-se com ele?		
Por que você gosta(va) de brincar com ele?		

A construção das respostas a essas questões já seria uma dimensão de aprendizado e também de descoberta, no sentido de a criança exercitar a escrita e de ser surpreendida pelas informações sobre o passado. Porém elas podem ser mais exploradas, por meio de várias possibilidades, que nos exemplos abaixo têm por objetivo ilustrar a aprendizagem da comparação, para a identificação de semelhanças e diferenças e, assim, de permanências e mudanças. Nesse sentido, o professor poderia:

- utilizar as idades dos entrevistados para a construção de uma linha do tempo, em que seriam anotados os anos relativos à infância deles, o que já envolveria Matemática. Os brinquedos seriam também registrados junto a esses anos, para averiguar desde quando algum conhecido já brincava com ele;
- orientar a construção de um gráfico dos brinquedos mais recorrentes nas escolhas dos alunos, bem como gráficos comparativos entre as respostas das crianças e dos entrevistados sobre cada item do quadro;
- utilizar outras imagens, de pinturas, de outros tempos, de fotografias, ou mesmo trazer brinquedos antigos para as crianças “sentirem”, concretamente, as diferenças e as semelhanças;
- convidar alguma pessoa mais velha para vir ensinar as crianças a fazer um brinquedo;
- organizar uma exposição de brinquedos, cada grupo ou criança seria responsável por pesquisar algumas informações sobre a história daquele brinquedo e de fazer as explicações para os visitantes da exposição. Nesse roteiro, as permanências e semelhanças poderiam ser contempladas;
- propor as seguintes questões (poderia ser escrita ou realizada oralmente, conforme a idade das crianças – exemplo no caso da boneca):
 - a) O que você achou mais interessante, na resposta de seu entrevistado?
Por quê?
 - b) Indique duas semelhanças e duas diferenças que você encontrou, entre a sua resposta e a resposta de seu entrevistado.
 - c) Por que você acha que a boneca é um brinquedo que as pessoas mais velhas brincavam, e as crianças de hoje continuam brincando?

Neste último exemplo, a primeira questão seria uma abertura, para identificar se a criança gostou da atividade, se esta lhe trouxe alguma informação nova, curiosa. Mas também seria possível verificar como categoriza o que é interessante – pode ser algo que julgou positivo, ou como estranho ou negativo. Ela esboçou alguma compreensão ou deu algum indicativo que relacionasse aquela característica ao contexto passado? Tentou construir uma explicação? Se sim, esta foi plausível?

Quanto às outras duas, alguns critérios de avaliação poderiam ser:

- a criança domina as noções de semelhanças e diferenças, ou seja, não confundiu o que é semelhante do que é diferente? Soube distingui-las com clareza, aplicando-as ao tema boneca?
- consegue estabelecer relação entre o presente e o passado? Identifica permanências associadas a funções sociais, como a maternidade? Identifica mudanças, como as roupas novas ou profissões (por exemplo, da Barbie) a um novo perfil da mulher, na sociedade contemporânea?

Claro que essas seriam referências para o professor, que as aplicaria ao nível de desenvolvimento e elaboração que as crianças poderiam ter. Porém mais uma vez reitera-se a importância de que, ao definir o objetivo e o conteúdo, as distintas dimensões da metodologia também devem estar coerentes. E para o professor, devem também estar bem explícitas.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta unidade e deste texto, espera-se que você tenha compreendido quantos e quais elementos envolvem a concepção de ensino de História e seu planejamento.

São conhecimentos específicos, históricos e pedagógicos, que se inter-relacionam, necessários para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que contribua para o desenvolvimento de um pensamento histórico, crítico e fundamentado. Este deve ser base para uma atitude e uma consciência cidadã, ativa e ciente da corresponsabilidade que envolve a todos na construção de um mundo mais justo, no qual possam ser garantidos os direitos básicos, necessários para a dignidade humana, a todas as pessoas.

Esse é o *incômodo* enunciado na apresentação deste material.

Ao longo das unidades, foram abordados diferentes temas e problematizações que, acredita-se, trouxeram informações e propiciaram reflexões importantes sobre a História, a escola, o profissional da Educação, a formação desejada e possibilidades para construí-la. Elementos que visaram contribuir para a *desnaturalização* de alguns temas, certezas e práticas, muitas vezes agregados acriticamente ao *habitus*. O pressuposto é que o conhecimento apreendido, significativo, mesmo que não leve de imediato a uma ação diferenciada, permanecerá presente, em diálogo com o *habitus* de cada um, mas incomodando,

porque uma vez sabendo que é *possível* e que é *preciso* fazer melhor e fazer diferente, a passividade, a omissão, o comodismo tornam-se mais difíceis de serem mantidos.

Apesar de reconhecer que o conhecimento por si só não leva à mudança e à transformação da atitude individual e coletiva, considera-se que ele é necessário para a construção desse processo.

Se você, ao longo deste texto, desenvolveu algumas reflexões ou veio a conhecer elementos que considera hoje importantes para a sua formação profissional e para sua prática na escola e em sala de aula, bem como na sociedade, o objetivo foi atingido.

Cabe agora a você fundamentar mais e melhor, continuamente, esse propósito, não se acomodando. Que o ideal de ensino de História e de prática profissional da docência aqui proposto e seu conhecimento sobre eles possam ser sólidos o suficiente para que dificuldades do cotidiano e do ambiente escolar não o(a) deixem desistir do que acredita que deve ser feito.

A profissão de professor lida diretamente com a formação humana, e, por meio de seu exercício, sua ação pode ser fundamental para que cada criança possa ter melhor consciência de si mesma e do mundo que a cerca, reconhecendo-se como cidadão, como pessoa humana e ciente de que é um agente histórico, como todos os demais o são.

Para concluir, um destaque especial aos princípios e diretrizes para a prática educativa, enunciados por Paulo Freire no livro **Pedagogia da Autonomia**:

- 1. Não há docência sem discência**
 - 1.1 Ensinar exige rigorosidade metódica
 - 1.2 Ensinar exige pesquisa
 - 1.3 Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos
 - 1.4 Ensinar exige criticidade
 - 1.5 Ensinar exige estética e ética
 - 1.6 Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo
 - 1.7 Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação
 - 1.8 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática
 - 1.9 Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural
- 2. Ensinar não é transferir conhecimento**
 - 2.1 Ensinar exige consciência do inacabamento
 - 2.2 Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado
 - 2.3 Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando
 - 2.4 Ensinar exige bom-senso
 - 2.5 Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos
 - 2.6 Ensinar exige apreensão da realidade
 - 2.7 Ensinar exige alegria e esperança
 - 2.8 Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

- 2.9 Ensinar exige curiosidade
- 3. **Ensinar é uma especificidade humana**
- 3.1 Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade
- 3.2 Ensinar exige comprometimento
- 3.3 Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
- 3.4 Ensinar exige liberdade e autoridade
- 3.5 Ensinar exige tomada consciente de decisões
- 3.6 Ensinar exige saber escutar
- 3.7 Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica
- 3.8 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo
- 3.9 Ensinar exige querer bem aos educandos (FREIRE, 1996, p. 7-8).

De certa forma, esses princípios são contemplados neste material, embora alguns com maior ênfase que outros. Eles são essenciais para a prática educativa que se buscou propor aqui, e é por sua validade para qualquer âmbito educativo, para além das disciplinas escolares, que a obra **Pedagogia da Autonomia** é considerada uma leitura fundamental para qualquer educador. Finalizando este texto, fica então o convite para uma ótima leitura, que com certeza lhe trará importantes reflexões e mais incômodos, mas também subsídios para a construção de uma prática profissional mais rica, consciente, crítica e ética.



Atividade

Verifique em sua casa, ou com seus familiares e amigos, diferentes documentos relacionados à escola do passado: podem ser cadernos, fotografias, livros didáticos, boletins ou objetos.

Selecione alguns que você avalia que seriam interessantes para trabalhar como documento histórico em sala de aula e apresente à turma qual seria a atividade proposta.



Atividade

A partir do capítulo de livro didático que você analisou (atividade proposta no item 5.1.2), elabore um plano de aula, como se fosse utilizar este capítulo em sala de aula, só que acrescentando alguma atividade que você vai criar, com algum documento relacionado ao tema. O plano de aula deve conter:

- Tema
- Ano a que se destina
- Objetivo geral (da aula)
- O que utilizaria do livro didático
- O documento escolhido
- Objetivo da atividade
- Detalhamento de como utilizaria o documento e encaminharia a atividade em sala de aula
- Critério(s) de avaliação



+ Saiba Mais

Sugestões de leituras complementares

CERRI, Luís F. (Org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 171–190, 2006. Disponível em: <www.ser.ufpr.br>. Acesso em: 20/11/2010.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**, jun. 2006, v. 11, n. 21, p. 65–81. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/11/2010.

MATTOZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/11/2010.

 **+ Saiba Mais****E ainda ...**

CURITIBA. Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares Municipais*. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=91&PHPSESSID=aa8288f973af489bccc884b69cdc504b>. Acesso em: 20/11/2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizeshistoria72008.pdf. Acesso em: 20/11/2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – Paraná – subsídios para educadores: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/educadores/index.php>. Acesso em: 2010.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília: UnB, 1963.

BERNARDES, Elizabeth L. **Jogos e brincadeiras tradicionais**: um passeio pela história. [s/d] Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/47ElizabethBernardes.pdf>>. Acesso em: 20/11/2010.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amárico. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-58, 2007.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

BLOCH, Marc. **Apologia da História** – ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de: SILVEIRA, Cássia R. da; PEGORIM, Denise M. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Tradução de: LEMOS, Alice L. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. (Pensamento Contemporâneo; 1).

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lbd%20lei%20no%204.024%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 20/11/2010.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>>. Acesso em: 20/11/2010.

BRASIL. **Lei n.9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 14/11/2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF,

1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14/11/2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 14/11/2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3 – Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Apresentação** – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=672>. Acesso em: 20/11/2010.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CALLEGARI, Jeanne. **São Tiradentes: imagem real do herói pode ser outra**. Disponível em: <<http://historia.abril.com.br/politica/sao-tiradentes-imagem-real-heroi-pode-ser-outra-435167.shtml>>. Acesso em: 14/11/2010.

CARVALHO, Marta M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-252.

CASTEX, Lilian C. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964 - 1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_castex.pdf>. Acesso em: 14/11/2010.

CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS. **O Grito do Ipiranga**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/grp_l.php?t=036gi>. Acesso em: 20/11/2010.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, jan./abr. 1991.

CHAVES JR., Sérgio J. **A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de

pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p.31-54.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a História hoje** – a memória perdida e reencontrada. Tradução de: CARVALHO, Guida M. A.; VIDIGAL, Luís. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CORDEIRO, Emanuelle G. R. **A disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)**. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CORDEIRO, Janaina M. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 85-104, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-218620090001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/11/2010.

CORRÊA, Viriato. **História do Brasil para crianças**. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. (Série 1ª – Literatura infantil/ Biblioteca Pedagógica Brasileira, v.13).

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Lições curitibanas**: 2ª série. Curitiba: PMC/SME, v. 3, 1994-1995.

DELORS, Jacques (Pres.). **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: destaques. UNESCO Brasil, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 14/11/2010.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: EDUSP/ FDE, 1999.

FILGUEIRAS, Juliana M. A. **Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/bdtd>>. Acesso em: 20/11/2010.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, João P. Imaginando a nação: o ensino de história da Inconfidência Mineira na perspectiva da crítica historiográfica. In: SIMAN, Lana M. C.; FONSECA, Thais N. L. (Orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 53-90.

GARCIA, Rosendo S.; CARONE, M. T. **História do Brasil**: 3ª série. São Paulo: EdBrasil, 1946. (Coleção Didática do Brasil, série Ginásial, v. 48).

GAUDENZI, Josephina C. S. (Orientação e Redação). **Estudos sociais na escola primária**. Brasília: MEC, 1962 (Biblioteca do Professor Brasileiro – Programa de Emergência).

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2010.

HARACEMIV, Sônia M. C.; BRANCO, Verônica. **Guia do Curso** – Graduação em Pedagogia EaD – UFPR. Curitiba: UFPR, 2010.

HOUAISS. **Dicionário**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/dicionarios/>>. Acesso em: 14/11/2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, Autores Associados/SBHE, n.1, p.9-43, 2001.

KAWKA MARTINS, Cláudia. **A disciplina escolar de História no ensino secundário público paranaense**: 1931 a 1951. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 1., 2001, Braga, Portugal. **Actas...** Braga, Portugal: UMINHO - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. p.13-17.

LE MOS JR., Wilson. **Canto orfeônico**: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

OLIVEIRA, Adriana. **Imagem de mártir, perfil de herói**. [s/d]. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/historiaviva/artigos/imagem_de_martir_perfil_de_heroi_imprimir.html>. Acesso em: 14/11/2010.

OLIVEIRA, Margarida M. D.; STAMATTO, Maria I. S. (Org.). **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Sandra R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: DE ROSSI, Vera L.; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003, p. 145-172.

PARANÁ, SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

RANZI, Serlei M. F.; MORENO, Jean C. **A avaliação em história nas séries iniciais**. UFPR – Prograd/Cinfop, MEC – SEB. Curitiba: EdUFPR, 2005. Disponível em: <http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/historia_3.pdf>. Acesso em: 20/11/2010.

RANZI, Serlei M. F.; GONÇALVES, Nadia G. As fontes da escola e a pesquisa em História da Educação: contribuições do acervo do Colégio Estadual do Paraná para o campo das disciplinas escolares. **Histedbr On-Line**, Campinas, n. 37, p. 29-44, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37/index.html>>. Acesso em: 20/11/2010.

RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de História: lições de continuidade. **História**, Franca, v. 23, n. 1-2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742004000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/11/2010.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 85-91, 1996.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A., BARCA, I., MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 51-77.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/11/2010.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel, GARCIA, Tânia B. Significados do pensamento

de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A., BARCA, I., MARTINS, E. R. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 11-22.

SIMAN, Lana M. C.; FONSECA, Thais N. L. (Orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STAMATTO, Maria I. S. Abordagens metodológicas nos Livros Didáticos de História – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil, 1997-2007). In: OLIVEIRA, M. M. D., STAMATTO, M. I. S. (Org.). **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007, p. 37-52.

STEIN, Cristiane A. **“Por Deus e pelo Brasil”**: a Juventude Brasileira em Curitiba (1938-1945). Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p.55-68.

TRAVERIA, Gemma T. **Enseñar a pensar historicamente**: los archivos y las fuentes documentales em la enseñanza de la historia. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona/ Horsori, 2005.

VASCONCELOS, Cláudio B. As análises da memória militar sobre a ditadura: balanço e possibilidades. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 65-84, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-218620090001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/11/2010.

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2. ed. v. 2, século XIX. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 78-90.

VEIGA, Cynthia G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. (Ática Universidade).

VIANA, Ieda. **Artes de fazer na reforma escolar: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração em Curitiba** (décadas de 1970 – 1980). Tese (Doutorado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/7255>>. Acesso em: 20/11/2010.

VIANNA, Claudia, UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e**

Sociedade, v. 27, n. 95, p. 407-42, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/11/2010.

VIEIRA Sofia L.; FARIAS Isabel M. S. **Política Educacional no Brasil** - Introdução histórica. Brasília: Líber, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14/11/2010.