

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Gabriela Aparecida de Assis

E-mail: gabiassis94@hotmail.com

Instituição: Colégio Universitário Maranata, Brasil

Submetido: 30/07/2021

Aprovado: 09/09/2021

Publicado: 04/05/2022

 10.20396/rho.v22i00.8666523

e-Location: e022015

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

ASSIS, G. A. de;
RUCKSTADTER, V. C. M.;
NODA, M. Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-15, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666523. Disponível em: <https://bityli.com/Absuh>. Acesso em: 4 maio. 2022.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

  **Gabriela Aparecida de Assis***
Colégio Universitário Maranata

  **Vanessa Campos Mariano Ruckstadter****
Universidade Estadual do Norte do Paraná

  **Marisa Noda*****
Universidade Estadual do Norte do Paraná

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo apresentar as possibilidades do ensino de História para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. (PHC). A metodologia adotada para esta pesquisa foi a própria PHC, teoria da educação elaborada por Dermeval Saviani no final dos anos de 1970, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético e visa, através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pelos homens e mulheres a partir da prática social, a emancipação dos indivíduos. Para que haja essa relação com o ensino de História, é preciso considerar que ainda são muitos os desafios que perpassam esse ensino nos Anos Iniciais. O recorte deste artigo aborda justamente esses desafios e a importância do ensino de História já nos primeiros anos de escolarização. Concluiu-se que o ensino de História em uma perspectiva crítica possibilita o fortalecimento da noção de pertencimento e coletividade para a construção de uma sociedade democrática. Ensinar História para crianças tornou-se uma necessidade, mais do que um conteúdo a mais no currículo, pois essa disciplina prepara as crianças para agirem em sociedade como sujeitos, estimula a pensar a realidade de forma autônoma e crítica, ativa a reflexão e a ação sobre a prática social de forma sistematizada e consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Ensino Fundamental. Ensino de História. Anos Iniciais.

THE IMPORTANCE OF TEACHING HISTORY IN EARLY ELEMENTARY SCHOOL FOR CHILDREN'S FORMATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Abstract

This article presents the possibilities of teaching History for children at the early elementary school based on the perspective of Historical-Critical Pedagogy (HCP), which are the results of a Master's research. The methodology adopted for this research was the HCP, an education theory developed by Dermeval Saviani in the late 1970s, based on the historic-dialectical materialism, aiming the emancipation of individuals by means of appropriation of the knowledge historically accumulated and systematized by men and women from the social practice. In order to install this relation with teaching History, it is necessary to consider that still are many challenges on the matter of early elementary school teaching. The focus of this article consists specifically of these challenges and the importance of teaching history at its earliest years of education. The conclusion is that History allows the strengthening of the notion of belonging, of collectivity, and for the building of a democratic society. History teaching for children has become a need, more than just curriculum content, since these matter prepper children to act in society as subjects, encourage thoughts on reality in an independent and critical way, and activate the reflection and the action on the social practice in a systematizing and conscious way.

Keywords: Basic Education. Elementary School. Teaching History. Early Years.

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE NIÑOS EN LOS AÑOS INICIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: RETOS Y POSIBILIDADES

Resumen

Este artículo presenta el resultado de una investigación, en el marco de una maestría, que tuvo como objetivo presentar las posibilidades de la enseñanza de la Historia a los niños en los Primeros Años de Educación Primaria, desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC). La metodología adoptada para esta investigación fue la propia PHC, una teoría de la educación desarrollada por Dermeval Saviani a fines de la década de 1970, que se basa en el materialismo histórico-dialéctico y que busca, a través de la apropiación de conocimientos históricamente acumulados y sistematizados por hombres y mujeres desde la práctica social, la emancipación de los individuos. Para que exista esta relación con la enseñanza de la Historia, es necesario considerar que aún son muchos los retos que debe atravesar esta enseñanza en los Años iniciales. El recorte de este artículo aborda precisamente estos desafíos y la importancia de la enseñanza de la historia en los primeros años de escolarización. Se concluye que la enseñanza de la Historia permite fortalecer la noción de pertenencia y colectividad, para la construcción de una sociedad democrática. Enseñar historia a los niños se ha convertido en una necesidad, no un contenido más del currículum, pues esta disciplina prepara a los niños para actuar en la sociedad como sujetos, estimula el pensamiento autónomo y crítico sobre la realidad, activa la reflexión y la acción sobre la práctica social de forma sistemática y conciente.

Palabras clave: Educación Básica. Enseñanza Básica. Enseñanza de la Historia. Años Iniciales.

INTRODUÇÃO

Ao pensar no ensino de História no contexto brasileiro, percebe-se que há uma diversidade de modos de pensar e ensinar História, pois não há um ensino único nem mesmo um conhecimento histórico exclusivo. Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa mais ampla realizada em um curso de Mestrado Profissional, cujo objetivo é apresentar as possibilidades do ensino de História para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A proposta de um ensino de História vinculado com a fase da alfabetização na Educação Básica culminou na elaboração de um produto educacional: um plano de trabalho docente-discente específico com a história local a partir dos nomes das ruas, com o intuito de proporcionar às crianças a construção do conhecimento histórico a partir do conhecimento científico acumulado, tendo-as como sujeitos históricos. (ASSIS, 2021a; 2021b). O plano foi desenvolvido a partir dos cinco momentos da PHC, didatizados por João Luiz Gasparin (2009).

A PHC articulada nessa proposta resultou da busca por uma educação crítica que priorizasse a participação de alunos e docentes a partir da prática social e do saber elaborado via transmissão-assimilação. A PHC, adotada como metodologia do trabalho, tem como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético. Essa teoria contra-hegemônica visa, por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pelos homens e mulheres a partir da prática social, compreender a realidade e agir no sentido de transformá-la. Por isso, refletir sobre as implicações e as possibilidades de um processo educativo comprometido com as mudanças da sociedade, por meio da visão do homem e sua relação com o trabalho, requer um olhar para a concretude. A escola, nessa perspectiva, deve ser o local destinado às vivências e à promoção do conhecimento real e da emancipação crítica e consciente, uma vez que “[...] pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola.” (SAVIANI *et al.*, 2015, p. 4).

O recorte deste artigo aborda os desafios e as possibilidades do ensino de História já nos primeiros anos de escolarização. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e tem como base teórica principal os escritos de Bittencourt (2008), Freitas (2010), Oliveira (2010), Saviani (2011) e Saviani *et al.* (2015).

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de História traz em sua bagagem histórica barreiras determinadas por diversos fatores políticos e pedagógicos que impedem uma articulação significativa e sistematizada do processo desse ensino. Essas barreiras refletem, em especial, no ensino de

História para crianças, pois resultam em muitas lacunas, advindas sobretudo da tradição dos grupos escolares.

Podemos elencar algumas dificuldades que o ensino de História nos Anos Iniciais enfrenta: a restrição do ensino de História às datas comemorativas; a falta de um planejamento curricular adequado para direcionar esse ensino; e o processo de ensino e aprendizagem feito de forma linear, mecanizada e descontextualizada. (ASSIS, 2021a).

Dessa forma, para pensar o ensino de História para crianças, faz-se necessário, primeiramente, refletir e analisar sobre os fatores que promovem esse hiato no ensino para, posteriormente, apresentar as possibilidades de um ensino mais significativo por meio de um processo sistematizado.

A primeira questão a ser tratada refere-se à organização do calendário escolar em torno das datas comemorativas, colocando o saber sistematizado em segundo plano.

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las. (SAVIANI, 2011, p. 20).

O autor refere-se à secundarização que a escola faz com o saber elaborado, uma vez que se fez de tudo na escola, menos a sua atividade nuclear: a transmissão/assimilação de instrumentos propícios para o acesso ao conhecimento sistematizado. A partir dessa observação, ao retornar para o ensino de História, fica ainda mais evidente que o processo de ensino e aprendizagem muitas vezes está pautado por essas atividades extracurriculares. As datas e as atividades vinculadas a elas acabam sendo, quase que exclusivamente, as únicas a serem trabalhadas na disciplina de História. Rememorar datas e fatos históricos isoladamente ainda é uma atividade comum em muitas escolas brasileiras.

Um segundo fator é a dificuldade encontrada por professores dos Anos Iniciais ao ministrarem aulas de História. A maioria possui formação em Pedagogia e/ou em cursos técnicos de nível médio, antigo Magistério e atual Formação Docente, não tendo como formação específica o conhecimento histórico. Não se desconhece a presença nos cursos de Pedagogia de disciplinas de Metodologia do Ensino de História e mesmo de História da Educação. Contudo, a partir de uma pesquisa do tipo estudo de caso com professoras em uma escola do município que atende crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

Silva (2014) concluiu-se que as professoras não tinham o domínio específico de História e, por essa razão, segundo as entrevistas realizadas, sentiam-se inseguras ao ministrarem essas aulas. Porém, a autora faz uma observação sobre esse fator a fim de evitar generalizações:

Por outro lado, é preciso considerar que conhecer os procedimentos envolvidos no ofício do historiador e entender como a ciência História é construída não garantem a realização de um trabalho pedagógico qualificado. Se fossem assim, as aulas de História do ensino fundamental II e Médio poderiam ser sempre muito bem elaboradas, o que nem sempre ocorre. (SILVA, 2014, p. 57).

Além de compreender os modos de construção do saber histórico, os professores devem se comprometer e atuar ativamente com posturas políticas, históricas e sociais em sala de aula. Esses professores precisam reconhecer que a História faz parte de um todo. (SILVA, 2014).

Somada a essa problemática encontrada sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso ressaltar outra dificuldade, posta enquanto um problema histórico e social. Ela pode ser denominada como uma crise de identidade do ensino de História em virtude do legado da criação da disciplina dos Estudos Sociais nos anos 1970, cuja proposta era negar a especificidade tanto da História quanto da Geografia (CARVALHO, 2014).

O processo histórico que marcou essa crise de identidade do ensino de História, assim como o de Geografia, aconteceu entre as décadas de 1960 e 1970. As Ciências Humanas foram deixadas em segundo plano e foram alvos de ataques em um contexto de ditadura civil-militar-empresarial no Brasil pós-golpe de 1964. Esses ataques às Ciências Humanas transcorreram por diversas formas, tais como: a introdução da disciplina de Estudos Sociais para a substituição do ensino de História e Geografia no então Ensino de Primeiro Grau, a diminuição da carga horária dessas duas disciplinas no Segundo Grau e a criação de Licenciaturas Curtas para a formação de professores para o Primeiro Grau. (GLEZER, 1982).

Essa substituição do ensino de História e Geografia, a partir da Lei nº 5.692 de 1971, esvaziou os conteúdos desses dois ensinamentos. Além disso, a disciplina de Estudos Sociais era utilizada nas escolas como meio para propagar a ideologia de um ufanismo nacionalista destinado a enfatizar cada vez mais o projeto nacional do governo militar (1964-1984).

Os professores que lecionavam as disciplinas de História e Geografia tiveram restrições para ministrarem aulas, uma vez que a carga horária havia diminuído. Já os professores que se formavam nos cursos de Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais tinham uma formação muito global sobre os conteúdos e entravam em sala de aula praticamente despreparados, pautando o trabalho docente apenas em cartilhas e livros didáticos. (FONSECA, 1993).

Esses foram alguns dos mecanismos estabelecidos pelo governo militar para manter e assegurar a alienação das pessoas, para difundir ainda mais suas ideologias militaristas: “Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro.” (FONSECA, 1993, p. 28).

Houve mobilização por parte das comunidades acadêmicas e das associações científicas no sentido de criticar esse modelo de ensino dos chamados Estudos Sociais. Um exemplo foi o “Fórum de Debate sobre Estudos Sociais”, promovido pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), na Universidade de São Paulo (USP). A partir dessas manifestações, os professores conseguiram, por exemplo, a revisão do Artigo 5º da Resolução da Lei nº 5.692/71, que autorizava professores licenciados em História ministrarem aulas de Estudos Sociais no Ensino Fundamental. (FONSECA, 1993).

Porém, na década de 1980, o governo determinou que as disciplinas correspondentes à História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política seriam unificadas na disciplina de Estudos Sociais. Essa determinação gerou greves e manifestações por parte dos profissionais envolvidos em busca de uma valorização da profissão. Por meio desses movimentos sociais, os rumos das lutas e das reivindicações ganharam força não apenas no que tange às escolas e ao ensino, mas também se configuraram enquanto uma luta de classes, uma luta social: “[...] a organização e a mobilização dão-se não apenas em função da revalorização profissional, mas questionam fundo a política educacional, a função social da escola, dos currículos e o processo educativo como um todo.” (FONSECA, 1993, p. 33).

Somente no ano de 1997 as disciplinas de História e Geografia foram separadas dos Estudos Sociais, passando a atuar na segunda etapa do Ensino Fundamental de forma independente nas escolas. No Brasil, reformas curriculares foram empreendidas para superar os Estudos Sociais e retomar as disciplinas de História e Geografia. No entanto, o trabalho docente tornou-se difícil, ainda mais nos Anos Iniciais – antigas primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau – em que materiais e livros didáticos, assim como a própria formação dos docentes, pautavam as duas ciências como similares e, por muito tempo, tiveram suas especificidades negadas. Por isso, a dificuldade atual é trabalhá-las de forma individual e atender os objetivos de cada uma delas. (CARVALHO, 2014).

De acordo com Circe Fernandes Bittencourt (2008, p. 25), “dar aula” é uma “[...] ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos.” O papel de um professor mediante a elaboração de uma aula não deve ser confundido com o de um técnico nem deve ser entendido apenas como um reprodutor de conteúdos específicos. O docente é o principal sujeito da produção do conhecimento, pois ele domina e transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, portanto, é o construtor do currículo real, que de fato acontece na sala de aula. (BITTENCOURT, 2008).

Saviani (1997), em texto intitulado “A função docente e a produção do conhecimento”, ressalta a importância da função do docente enquanto promotor da produção

do conhecimento e, para tal, coloca em discussão quais saberes são necessários para que o docente possa desempenhar sua função. Dentre os saberes listados por Saviani, são considerados: o saber específico, o saber didático-curricular, o saber pedagógico, o saber crítico-contextual e o saber atitudinal.

O saber específico, também conhecido como saber teórico ou saberes disciplinares, corresponde aos conteúdos teóricos sobre determinados assuntos. (SAVIANI, 1997). Por exemplo, na aprendizagem histórica, um docente, ao tratar sobre o contexto indígena no Brasil, obrigatoriamente, necessita de domínio sobre o assunto, não sendo permitido estruturar sua aula em conceitos formulados a partir do senso comum:

Para que o professor possa ter algum papel no processo de produção de determinados conhecimentos nos alunos, esses conhecimentos precisam ser produzidos no professor, ou seja, ele precisa dominar esses conhecimentos para que ele possa, de alguma forma, contribuir para que o aluno também chegue a esse domínio. (SAVIANI, 1997, p. 4).

Contudo, não basta o docente dominar os conteúdos de determinadas disciplinas e não dominar o saber didático-curricular. Esse segundo saber refere-se aos processos, métodos e técnicas que organizam as ideias do primeiro saber para que, de forma estruturada e articulada, possam ser transmitidas e assimiladas pelos alunos de maneira clara e coesa. (SAVIANI, 1997).

A priori, esses dois saberes são considerados essenciais e suficientes para que o docente cumpra com sua função na produção do conhecimento. Porém, remeter-se apenas a esses dois únicos saberes limita o docente, impossibilitando a consideração de outros aspectos igualmente importantes nesse processo.

O saber pedagógico é “[...] relativo aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação.” (SAVIANI, 1997, p. 8). Sobre o terceiro saber, o autor enfatiza a importância de conhecer as teorias educacionais, pois, através delas, é possível articular os fundamentos da educação com o trabalho educativo em si. Quando um docente sabe situar-se em relação à teoria educacional, segundo o contexto em que ele atua e está inserido, consegue compreender como transcorre a produção do conhecimento nos alunos.

Isso faz com que o profissional organize e reflita sobre sua prática, e, conseqüentemente, construa a sua identidade como agente no processo: “Ele saberá, a partir daí, que conforme varia a teoria educacional, variará também o lugar que lhe cabe no processo pedagógico que se desenvolve no interior das escolas, o que implica a exigência de se posicionar diante das diversas alternativas teóricas.” (SAVIANI, 1997, p. 9).

Por fim, os dois últimos saberes são o crítico-contextual e o atitudinal. O saber crítico-contextual relaciona-se à necessidade do professor se situar no contexto histórico-social presente, ou seja, compreender como as relações são dadas e como a sociedade se organiza, uma vez que seu trabalho educativo se propõe a atender tal sociedade. Trata-se da postura crítica sobre a visão de mundo que o docente deve adotar para interferir, diretamente,

no seu posicionamento em sala de aula. Em relação ao saber atitudinal, este se refere à postura do docente e seu comportamento, formados espontaneamente, deliberadamente e sistematicamente; relaciona-se, portanto, à construção da identidade do profissional. (SAVIANI, 1997).

Essa reflexão, apresentada por Saviani (1997), torna-se pertinente para salientar que a postura do docente interfere sobre a produção do conhecimento em sala de aula. Mesmo com os percalços dados no chão da escola, e toda a dificuldade imposta por um sistema educacional limitado e fragmentado, o docente consegue, como agente atuante, promover, junto aos demais profissionais, uma educação crítica, emancipatória e transformadora. Ao tratarmos, nesta pesquisa, sobre a produção do conhecimento referente à aprendizagem histórica, consideramos todos esses saberes fundamentais para a formação e a postura do docente em sala de aula, não apenas o saber específico de História.

Para discutirmos precisamente sobre o ensino de História voltado para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna-se imperioso abordar noções básicas sobre os principais conceitos para a construção do pensamento histórico. Há uma lacuna de pesquisas que articulem a PHC ao ensino de História nos Anos Iniciais. (ASSIS, 2021a). Contudo, há pesquisas sobre esse ensino nesta etapa da Educação Básica, de forma que apresentaremos a discussão e análise a respeito dessa questão a partir de pesquisadores referências na área de Ensino de História. (BITTENCOURT, 2008; FREITAS, 2010; OLIVEIRA, 2010).

O conceito de tempo é uma noção básica na aprendizagem histórica e deve ser formada nas crianças. Apesar de ser um conceito diverso e múltiplo, a construção da noção de temporalidade é uma das funções do ensino de História com crianças. No entanto, não se trata apenas de discussões teóricas sobre o tempo, formas de medida e de passagem temporal: “[...] pensar sobre o tempo na História é fazer um exercício de romper com estas concepções de tempo ancoradas em nossa vida diária, no tempo por nós vivido e percebido.” (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Ir além dessa concepção e percepção diária é compreender a construção da noção de tempo em diferentes contextos e diferentes épocas, além de entendê-lo como construção social. Esse exercício de abstração é fundamental para o ensino de História. Trabalhar com o tempo e a História é exercitar a coletividade em tempos de individualismo, possibilitando a luta pela própria existência humana. Os jovens vivem em uma situação de presente contínuo, sem relação com o passado de sua época. (HOBSBAWM, 1995). Essa situação nos coloca diante de uma sociedade que compreende o passado de forma desarticulada do presente. (OLIVEIRA, 2010).

A História não é neutra. Mais do que aprender sobre acontecimentos do passado, devemos nos preocupar em nos deslocar temporalmente e entender como esses acontecimentos foram construídos e quais as relações de causalidade.

Outro conceito é o de memória, que não pode ser entendido como sinônimo de História. A memória, assim como a História, possibilita a construção da nossa identidade pessoal e coletiva. Porém, a memória está voltada para as lembranças subjetivas do homem, ou seja, aquilo que possui valor afetivo, intencional e de forma direta em suas vivências, podendo ser um registro ou simplesmente um fato ocorrido que o faz recordar um dado momento de suas histórias, sejam elas pessoais ou coletivas. A memória pode ser entendida tanto como lembrança quanto como o ato de conservar e recuperar esses registros. Graças a isso, os homens são capazes de atualizar impressões e informações sobre o passado ou sobre o que é pensado sobre ele. (FREITAS, 2010).

A memória, entendida como um registro conservado e recuperado pelo homem, é tida como sacralizadora, ou seja, não admite questionamentos, pois é vista como verdade, dado que faz parte da construção memorialística do sujeito. Contudo, a memória pertence à construção da História e é tida como fonte: por meio dela é possível que o historiador, ao recolher dados, tenha diversos pontos de vista sobre um fato/acometimento, possibilitando novas interpretações sobre o assunto. Mas “[...] a História, ao contrário, investiga, busca pistas, desmitifica, reúne toda espécie de depoimentos e hipóteses [...]” (FREITAS, 2010, p. 41), ou seja, tem caráter científico.

A História precisa de fontes para sustentar suas fundamentações, bem como estabelecer procedimentos metodológicos detalhados para essas coletas de dados, pois quanto mais coerente for o uso desses procedimentos pelo historiador, maior será o valor científico atribuído. Em outras palavras, a História é Ciência, e, como toda Ciência, necessita de comprovações, métodos, procedimentos palpáveis e aceitos pelo meio acadêmico para obter o devido reconhecimento e aceitação. A memória por si não constitui a História, contudo, “[...] a História não vive sem a memória – a História faz uso e até pode converter-se em memória.” (FREITAS, 2010, p. 42). Com isso, ao afirmar que a História e a memória se complementam, significa dizer que a História, por mais que não usufrua apenas das memórias para constituir-se, pode vir a se tornar uma memória. Como o exemplo abaixo:

Quem descobriu o Brasil? A minha geração ainda responde: Pedro Álvares Cabral! E responde Cabral, mesmo sabendo que, há mais de 100 anos, os historiadores apontaram outros responsáveis pela “descoberta”. Cabral, um personagem de certa História (do século XVI), transformou-se em memória: a memória dos brasileiros sobre a História do Brasil. (FREITAS, 2010, p. 43).

Nesse caso, a História tornou-se a memória coletiva de um determinado grupo. Apesar de outras interpretações sobre o assunto, ainda assim, o valor da memória constituída sobrepõe os conhecimentos históricos elaborados. A partir dessa vertente, ao retornar para as práticas pedagógicas sobre o ensino de História, o professor necessita conscientizar-se e precaver-se para não construir um conhecimento histórico na criança que seja único e dito como verdadeiro. A História, como explicado, a partir da memória, constitui-se sob várias

vertentes, com olhares diferentes e que necessitam ser considerados, uma vez que os sujeitos, o tempo e os fatos são interpretados de modos distintos.

Eis então que surgem os questionamentos: como ensinar História? Como as crianças aprendem História? A memória serve como recurso para o ensino da História? Os elementos estruturantes da Didática, como as técnicas, os métodos, os processos e os meios auxiliares, por muito tempo, buscaram uma forma verdadeira, eficaz e satisfatória a fim de explicar o “como ensinar”. Porém, esses conceitos, produzidos dentro de um sistema escolar cujo modelo priorizava o processo de memorização, advêm de uma pedagogia tradicional. Assim, por muito tempo, isso permeou o processo de ensino de História: o foco era a transmissão do conteúdo, com aulas expositivas pelos professores e a reprodução desses conteúdos pelos alunos. Somente por volta do século XX as pesquisas sobre o ensino de História passaram a não mais didatizar o ensino em busca de uma “receita” pronta para os professores transmitirem aos seus alunos, tendo então os estudos mais recentes o objetivo de apresentar alternativas e estratégias de ensino e de superação do método tradicional, como exemplo do método dialético:

[...] a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas: o pró e o contra, o sim e o não, a afirmação e a negação [...]. Um ponto inicial é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como um problema (com prós e contras) a ser desvendado com a utilização da análise (a decomposição de elementos), para posteriormente esse objeto voltar a ser entendido [...]. (BITTENCOURT, 2008, p. 115-116).

O método dialético é umas das propostas apresentadas por autores da área de ensino de História, a exemplo de Circe Bittencourt (2008), como forma de demonstrar que não existe “o” método de ensinar História às crianças, visto que também não é possível afirmar a existência de apenas uma única forma de escrever História.

Ao possibilitar, por intermédio de debates e discussões orais e de respostas a questionários cuidadosamente preparados, a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam suas representações sobre a realidade social (expressa notadamente pelas expressões “eu penso”, “eu acho”, “na minha opinião”...) e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico. (BITTENCOURT, 2008, p. 120).

Nesse sentido, os métodos para o ensino de História dependem das finalidades desejadas pelo professor, de maneira correlacionada aos conteúdos históricos a serem trabalhados, entendidos como mutáveis, pois se modificam com o tempo.

Ao retomar o conceito de memória e seu uso como recurso no ensino de História, é necessário ressaltar que apenas o uso da memória em si não satisfaz a construção da

aprendizagem histórica em crianças, pois somente conhecer a história de seus entornos por meio de investigações prévias não é considerado suficiente.

É preciso não cometer o equívoco de colocar-se a memória – principalmente na 1ª fase do Ensino Fundamental – como substituta do ensino de História. A memória dos avós, dos pais, dos antepassados em geral pode até ser mais atraente para as crianças, pode apresentar outras possibilidades para o processo histórico, mas não deve substituir a informação fornecida pela pesquisa histórica. (BRASIL, 2010, p. 7).

A História constitui-se de diferentes fontes e a partir de várias interpretações com caráter científico. Em relação ao ensino, não é diferente. As várias informações, sejam elas coletadas pelos próprios alunos por meio da memória de sua localidade e vivência, sejam as pesquisas realizadas em história ou as demais fontes, enriquecem e contribuem para a construção da aprendizagem histórica para as crianças.

A História Local é um dos conteúdos do ensino da História. Trata-se de um conteúdo necessário em práticas pedagógicas com crianças, pois possibilita relacionar os conteúdos exigidos pelos currículos com atividades em que as crianças possam ser sujeitos no contato com as fontes históricas. A História Local permite às crianças resgatar, por intermédio da memória histórica, dados sobre suas realidades, criar uma identidade de pertencimento, além de muitas vezes desvelar a História até então enviesada a partir dos interesses de grupos vinculados a uma elite, cuja hegemonia seleciona e fragmenta a História Local de acordo com suas ambições.

Revisitar o processo que encaminhou a História Local para o centro dos debates do ensino de História nos Anos Iniciais permite o reconhecimento do currículo escolar enquanto uma construção, como o resultado de disputas sociais que gradualmente acabam naturalizando ações intencionais, gerando representações inteiriças de “retratos” que, se olhados com lentes inquietas, mostrarão um verdadeiro mosaico. A representação ora apresentada em relação ao ensino de História foi construída historicamente e traz consigo uma série de lutas e conflitos circunscritos nas tramas da sociedade ocidental que instituiu a escola como esfera responsável por socializar determinados conhecimentos em detrimento de outros. (DAMAZIO, 2015, p. 7-8).

A História Local está geralmente relacionada com a História do cotidiano, pois ambas possibilitam que pessoas comuns sejam participantes de uma realidade, muitas vezes esquecida ou não devidamente reconhecida, tornando-os protagonistas de histórias que se entrecruzam e configuram o passado e o presente. Essa forma de ensinar história a partir daquilo que está presente no cotidiano das crianças, como a escola, a casa, a igreja, a comunidade, a cidade, o trabalho e o lazer, possibilita a elas enxergarem o passado no presente e igualmente detectar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2008).

No entanto, Bittencourt (2008, p. 84) chama a atenção para que esse tipo de história não seja ensinado igualmente como é norteado o ensino da história nacional, ou seja, não limitando os alunos a “[...] conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas destacando a vida e a obra de antigos prefeitos e demais autoridades.” Esse tipo de ensino, centralizado em pequenos grupos elitistas e grupos excludentes, apresenta uma história em suas diferentes acepções, impossibilitando ao aluno ter uma visão mais ampla e compreensível sobre os fatos históricos.

A História Local, principalmente em livros didáticos e documentos oficiais locais, muitas vezes, traz uma História dita como verdadeira e única, que esconde e superficializa as diferentes vertentes que nela de fato aconteceram. Por isso, ir a campo, investigar os sujeitos, os fatos e os locais, possibilita às crianças e aos demais envolvidos a construção de outras concepções sobre a história até então narrada. Esse processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento a partir da História Local possibilita aos alunos um olhar para além das verdades estabelecidas. (BITTENCOURT, 2008).

Quando a criança é sujeito de seu próprio conhecimento e reconhece-se como pertencente a um local, a uma história, ela constrói uma identidade pessoal e coletiva; reconhece-se enquanto sujeito atuante capaz de modificar e transformar sua história e de seu meio. A História Local serve como embasamento para professores dos Anos Iniciais por propiciar às crianças a própria construção histórica, iniciada a partir de sua prática social (local) para uma dimensão história de contextos mais amplos: “[...] o certo é que o transcurso da vida se mostra mais palpável em fontes de caráter localizado, em ações do cotidiano, em uma História que explora o particular para encontrar explicação e compreensão para o mais geral.” (DAMAZIO, 2015, p. 8). Todavia, vale salientar que o procedimento de coletar dados e informações referentes à história local no entorno da vivência da criança necessita de certos cuidados para que a prática docente não imponha que a criança venha a ser um “historiador”, pois o objetivo maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal.

Nesse sentido, Bittencourt (2008) afirma que o uso adequado de documentos e fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem das crianças merece uma atenção especial. A autora descreve alguns recursos fundamentais que auxiliam no processo da construção do conhecimento histórico, sendo esses recursos classificados em documentos escritos e documentos não escritos. Sobre os documentos escritos, Bittencourt (2008) cita jornais, revistas, literatura e escritos canônicos (documentos oficiais e dossiês temáticos); em relação aos documentos não escritos, a autora descreve o museu e seus objetos, as imagens e imagens tecnológicas, a fotografia, a música, o cinema e outras produções audiovisuais.

Um documento pode ser usado simplesmente como uma 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., podendo, ainda, buscar 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. Com isso, a seleção desses recursos torna-se um desafio para os professores, pois as inúmeras possibilidades que esses recursos podem aferir sobre o processo de ensino e aprendizagem afetam diretamente a construção do conhecimento histórico. Além disso, uma má seleção desses recursos pode interferir nos objetivos propostos inicialmente no plano de aula. (BITTENCOURT, 2008).

As diferentes fontes históricas não devem conter um grau de complexidade maior do que se espera dos alunos de uma determinada faixa etária. Quando uma fonte, por exemplo, um documento escrito, apresentar uma grande extensão, corre-se o risco de causar a exaustão e, conseqüentemente, o desinteresse nos alunos: “[...] na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não se podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade.” (BITTENCOURT, 2008, p. 165). Esses documentos podem ser utilizados desde as séries iniciais, sempre respeitando os limites da faixa etária, articulando-se enquanto recurso para despertar o interesse pelos conceitos trabalhados. Portanto, não basta a utilização de diversas fontes históricas se estas não contribuem para a produção do conhecimento histórico nas crianças. O docente, nesse processo, ocupa um importante papel na construção do conhecimento como um todo, pois a partir dele é possível atingir aprendizagens mais significativas e construtivas aos alunos.

CONCLUSÃO

Ao pensar sobre o ensino de História e considerar todas as barreiras políticas e pedagógicas que esse ensino enfrentou e vem enfrentando, percebe-se cada vez mais a necessidade de reforçar a importância desse ensino, principalmente para crianças. As concepções dadas pelos conceitos de coletividade, de cidadania, de democracia e de bem comum estão diretamente relacionadas com o ensino de História, desde os Anos Iniciais. Por meio de uma revisão de literatura, realizada a partir de Bittencourt (2008), Freitas (2010) e Oliveira (2010), mostrou-se a necessidade do trabalho do ensino de História para crianças, uma vez que fortalece o sentimento de pertencimento e de coletividade para a construção de uma sociedade democrática.

Quando conceitos históricos como “tempo”, “memória” e “História Local” são trabalhados nas aulas de História, há uma gama de possibilidades para desenvolver o conhecimento histórico. O conhecimento histórico, por muito tempo, vem sendo trabalhado de forma conservadora, prevalecendo o ensino de fatos/acontecimentos históricos, bem como as figuras de heróis históricos com histórias verdadeiras e únicas, impedindo no processo de aprendizado a assimilação desses conteúdos e, principalmente, inibindo a criticidade e a reflexão que podem ser estabelecidas a partir da História.

Ensinar História para crianças tornou-se uma necessidade, mais do que um conteúdo a mais no currículo, pois essa disciplina prepara as crianças para a vida em sociedade. Esse ensino estimula a pensar, a ter autonomia, a refletir, a criticar, a conscientizar e, especialmente, a agir sobre a prática social de forma sistematizada e consciente. Quando os

conteúdos de História são dados de forma direcionada e articulada, as crianças percebem que, à sua volta, tudo aquilo que vive e que se faz no mundo é um ato histórico. Sendo um ato histórico, portanto, também vem a ser um ato político, tornando possível que a criança se reconheça enquanto sujeito histórico pertencente a uma História.

REFERÊNCIAS

ASSIS, G. A. de **Práticas Pedagógicas de Aprendizagem Histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica**. 2021. 182 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. *Campus Jacarezinho*, Jacarezinho, 2021a. Disponível em: <https://bityli.com/bidwR>. Acesso em: 30 jan. 2022.

ASSIS, G. A. de. “**Se essa rua fosse minha**”: plano de trabalho docente-discente sobre a História Local na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. Produção Técnica Educacional. 50 p. (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. *Campus Jacarezinho*, Jacarezinho, 2021b. Disponível em: <https://bityli.com/bidwR>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental [...]).

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://bityli.com/ROoVqR>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Coleção explorando o ensino: história, ensino fundamental**. Coordenadora Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília, DF: MEC, 2010.

CARVALHO, J. P. F. O ensino de história na escola da infância e o desafio da formação do pensamento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental ou, dialogando com a dúvida do Joãozinho: é geografia ou história, professora? *In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH*, 22., 2014, Santos. **Anais [...]**. Santos: ANPUH, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3u6Aq23>. Acesso em: 27 maio 2021.

DAMAZIO, R. M. A. A história local como objeto de ensino nos anos iniciais: o caso brasileiro. *In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 4247-4262.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papius, 1993.

FREITAS, I. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história (anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GLEZER, R. Estudos sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 3, p. 117-149, mar. 1982. Disponível em: <https://bit.ly/3rZDAIk>. Acesso em: 25 maio 2021.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, S. R. F. Os tempos que a história tem. *In*: OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 35-58. (Coleção Explorando o Ensino).

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan/jun e jul/dez. 1997. Disponível em: <https://bityli.com/ZEBKQQ>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SAVIANI, D. *et al.* **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, K. G. A. C. **História no ensino fundamental I**: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/eDcym> Acesso em: 30 jan. 2022.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Universitário Maranata. Contato: gabiassis94@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho. Contato: vanessaruckstadter@uenp.edu.br

*** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho. Contato: mnoda@uenp.edu.br

COMO CITAR ABNT:

ASSIS, G. A. de; RUCKSTADTER, V. C. M.; NODA, M. Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-15, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666523. Disponível em: <https://bityli.com/Absuh>. Acesso em: 4 maio. 2022.