



ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivone Maria Dos Santos Gomes

Universidade Federal de Pernambuco – caa@upe.br

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de contribuir com uma investigação a cerca da proposta pedagógica do Ensino de História para Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nos últimos tempos o ensino dessa disciplina tem buscado romper com as práticas tradicionais, entre elas: a que propõem o ensino da História dos grandes personagens políticos, religiosos e militares e a reprodutora de conteúdos expostos em livros didáticos. Entende-se definitivamente que esse modelo impede que o estudante tenha uma visão crítica sobre o seu fazer Histórico e o da humanidade. Para tanto é necessário uma retomada investigativa a respeito do que vem a ser uma disciplina escolar, bem como, do processo Histórico que envolve a formação dos seus conteúdos e métodos e a realização de uma análise crítica dos subsídios teórico-metodológicos utilizados na ação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho contribui com uma reflexão sobre a concepção de disciplina escolar e dos saberes que a constitui, essa discussão parte das ideias estabelecidas por alguns teóricos Europeus. Em seguida faz uma breve abordagem histórica dos embates políticos e sociais que estão por trás da formulação dos conteúdos e dos métodos da disciplina de História. Por fim, reflete sobre a proposta curricular contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História nas Séries Iniciais e sobre a contribuição dessa proposta para o processo de alfabetização do aluno.

Palavras-chaves: Séries Iniciais, Ensino, História.

INTRODUÇÃO

A investigação a cerca do Ensino de História vem sendo uma constante no meio acadêmico, essa iniciativa justifica-se pela necessidade que os educadores, as escolas e os estudantes dessa ciência e de outras tem em pesquisar como essa disciplina pode ser trabalhada junto à realidade das suas salas de aula, das suas comunidades e em suas abordagens investigativas. Para colaborar com esses estudos desenvolvemos esse trabalho que trás a seguinte estrutura.



No primeiro capítulo nossa preocupação deu-se em discutir algumas concepções sobre o conceito de disciplina escolar, então, usamos como aportes teóricos duas correntes que procuram estabelecer uma definição a esse respeito, a primeira denominada Transposição Didática e a segunda de Conhecimento Autônomo. No segundo capítulo, fazemos uma breve abordagem a respeito da trajetória histórica da disciplina de História. Realizamos uma exposição a cerca do seu papel no cenário Europeu do século XX e no Período Colonial Brasileiro até a aprovação na década de 90 em nosso país da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96).

No terceiro capítulo iremos analisar a proposta pedagógica apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua contribuição para o Ensino de História nas Séries Iniciais do Fundamental e para o projeto pedagógico que evidencia a importância dessa disciplina no processo de alfabetização do educando.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada em nossa pesquisa pautou-se no levantamento e seleção de extenso material bibliográfico a respeito do objeto de estudo desta pesquisa. Procuramos respostas aos problemas formulados e levantamos contradições sobre o tema. Realizamos uma revisão crítica da literatura a fim de identificar os argumentos dos autores a respeito do tema estudado. O acesso ao material bibliográfico deu-se de forma manual e eletrônica.

DISCIPLINA ESCOLAR: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA OU CONHECIMENTO AUTÔNOMO

De acordo com Bittencourt (2005) na opinião de alguns pesquisadores franceses e ingleses as disciplinas escolares são desinentes das ciências eruditas. Elas servem com meio de “vulgarizar” o conhecimento produzido nos grandes centros científicos. Com



base nessa ideia o francês Yves Chevallard (apud Bittencourt 2005, p.36) nomeou tal feito de “transposição didática”. Ele sustenta a opinião de que o conhecimento reproduzido pela escola se ordena pelo intermédio do que chama de “noosfera”, conjunto de agentes sociais externos a escola - famílias, autores de livros e etc.

São esses agentes que permitem o movimento contínuo a escola e garantem a *adaptação* do conhecimento científico produzido pela academia. Dessa, cria-se uma hierarquização do conhecimento e do seu espaço de produção. Fica evidenciado que as disciplinas escolares constituem uma espécie de “saber menor”, e por esse motivo menos importante que o conhecimento produzido pelo meio científico.

Segundo esse ponto de vista, o lugar da construção desses dois saberes também é categorizado. A escola passa a ser um espaço meramente passivo, receptor de um conhecimento produzido nos centros acadêmicos, que por sua vez, sustentam o status de espaço ativo dessa produção, que resguarda premissas, que lhe confere o status de lugar detentora de um “saber puro”. Aquele que diferente do contido nas disciplinas escolares não sofre influência de terceiros, ficando apenas a cargo do filtro dos rigores científicos.

Cabe à escola apenas adapta esse conhecimento, através daquilo que os teóricos dessa corrente chama de *métodos decorrentes de técnicas pedagógicas*, transformando-se em didática e transmitir ao aluno que também é um sujeito passivo e que está apto a receber esse saber e o reproduzir. O professor é avaliado pela capacidade que tem de gerir esse processo. De acordo com os estudos de Bittencourt (2005) uma corrente que contraria esse pensamento é a crida pelo inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel para eles a disciplina escolar é o resultado de uma teia de conhecimentos, havendo um processo complexo entre as duas formas de conhecimento, o escolar e o científico.

Em primeiro lugar eles denunciam que:

A hierarquização do saber, defendida pelos estudiosos da Transposição Didática acaba por influenciar o sistema de transmissão do conhecimento para a sociedade. Para esses pesquisadores a teorização a cerca do conceito



de disciplina escolar, é um debate que se vincula a utilização do conhecimento como mecanismo de legitimação de poder por algumas classes sociais (BITTENCOURT, 2005, p.38).

Para além do debate epistemológico a cerca do conceito de transposição didática existe uma debate sociopolítico. Em uma sociedade em que o conhecimento é hierarquizado, anulam-se as condições democráticas de sobrevivência, dando espaço para a desigualdade social. Equacionar um saber em detrimento de outro, estabelece uma divisão social, que desemboca em dificuldade de acesso a direitos sociais básicos por alguns cidadãos. Por esse motivo as críticas à transposição didática faz menção ao papel de sua manutenção das desigualdades sociais. Ao analisar os estudos de Chervel, Bittencourt (2005, p.38) afirma que “a disciplina escolar deve ser analisa historicamente, contextualizando o poder exercido pela escola em cada momento histórico”. Ela defende a disciplina escolar como um ente epistemológico relativamente autônomo e da atenção às relações de poder no interior do ambiente escolar. Garante que é preciso desvia o olhar das questões exteriores a escola e pensar o conhecimento que por ela é produzido como o resultante de uma cultura. As disciplinas escolares integram essa cultura que precisa ser compreendida para que se possa analisar sua relação com a cultura geral da sociedade.

Essa investigação permite saber qual o projeto político deu inicio a sua formação, em que contexto foi elaborado, entender por que e como foram criados, quais interesses estão por trás de sua formação. Conseqüentemente essa análise nos levara a vislumbrar quais os modelos de escola, de professor, de aluno e de sociedade são empreendidos em diferentes contextos da História da Educação.

Esse processo analítico permite uma reflexão a cerca do papel do ensino de História em nossa sociedade. O ensino de História está cumprindo a sua função de integrar o saber do aluno e da comunidade aos conteúdos apresentados pelas propostas curriculares utilizados pelos professores? Ou o ensino de História ainda não consegue dialogar com o saber do aluno, com o saber comunitário? Todo o projeto pedagógico da escola tem



uma intencionalidade o que a depender de suas características pode incluir ou excluir o aluno e a comunidade em geral.

BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Inicialmente na Europa a disciplina de História foi tratada como saber importante para a formação do Estado-nação, sendo considerado suporte instrucional para suscitar nos cidadãos um espírito de “amor à pátria” havia uma exigência de que todos aprendessem a língua nacional e a História local. Essa ciência serviu durante o século XX na Europa ao projeto de dominação da elite. No Brasil durante o período colonial *os jesuítas* (partícipes no projeto de consolidação do Estado-nação Europeu) usavam os textos históricos bíblicos na tarefa de ensinar a ler e escrever. Em 1827 após o Brasil torna-se monárquico e independente a elite dominante teve acesso à “escola básica” ou de “primeiras letras” e se apropriou de conhecimentos primários, “os professores elementares ensinavam a ler utilizando textos como: a constituição do Império e História do Brasil.” (BITTENCOURT, 2005, p.61).

A partir da década de 30 do século XIX a disciplina de História ganham status oficial de disciplina escolar ao ser introduzidas no município do Rio de Janeiro pelo renomado Colégio Pedro II referência no ensino secundário em seu currículo escolar. O modelo educacional dessa escola seguia os moldes franceses, por isso essas disciplinas ganham espaço regulamentado nessa escola e em todas as outras instituições escolares do império e prosseguem até o período republicano.

Essa disciplina chega a nosso país seguindo a herança europeia. Por esse motivo Fonseca (2009, p. 17) nos diz que:

Durante o século XIX e início do século XX, privilegia-se o ensino da História Universal. O ensino de História do Brasil era visto em conjunto com a História Universal numa posição secundária. Essa concepção curricular ficou conhecida, entre nós, como ‘europocêntrica’ ou ‘europocentrismo’. Ou seja, a história ensinada a partir de um centro – a história da Europa.



Em 1888 com a abolição da escravatura a população aumento graças à parcela de imigrantes que vieram trabalhar nas indústrias localizadas nos grandes centros. A luta por garantia de direitos surge tomando uma grande proporção. Tanto o imigrante quanto os escravos libertos clama por assistência por parte do governo republicano. O acesso à educação para garantir o aumento de alfabetizados e a obtenção da cidadania política pela população. No regime republicano a História Sagrada embora faça parte de alguns espaços escolares em outros cede espaço para a História daqueles que dedicaram sua vida pela pátria. Além desse conteúdo estudava-se a História do Brasil Colônia, do Brasil Império e da Proclamação da República.

Em 1892 na cidade de São Paulo houve um debate na Câmara dos Deputados sobre o primeiro projeto de lei para uma reforma do ensino público que garantisse a disseminação desses ideais. O ensino de História objetivava construir uma concepção de cidadania que buscava posicionar cada sujeito na sociedade. O espaço do Brasil Republicano era constituído da seguinte forma: os políticos cuidavam da política e todos os trabalhadores deveriam trabalhar obedecendo às normas da lei e votar.

Mas foi em 1930 durante o governo provisório de Getúlio Vargas que a proposta educacional dos Estados Unidos chega ao nosso país. Essa propositura unifica as disciplinas de História e Geografia, as transformando em Estudos Sociais. Nesse mesmo ano o educador Anísio Teixeira publicou uma declaração de ensino de Estudos Sociais com base no modelo norte-americano.

Sobre esse fato Fonseca (2009, p.18) nos mostra que:

A partir daí, a possibilidade de implementação de Estudos Sociais nos currículos passou a ser parte do debate educacional. Há registro de experiências nas diversas épocas, com destaque para a introdução dos Programas de Estudos Sociais nos currículos das escolas experimentais e dos colégios vocacionais dos anos 1960.

Na década de 50 em consonância com o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino elementar (PABAEE) que se trata de um convênio estabelecido entre o



governo do Brasil, o governo de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos com ênfase na formação de professores para as escolas Normais e Primárias foram implantados nas escolas primárias mineiras os Estudos Sociais, esse programa ainda garantiu a publicação de material didático e tradução de obras sob a influência de autores norte-americanos não só no Estado de Minas Gerais mais em outros estados brasileiros. Durante a década de 60 os Estudos Sociais torna-se disciplina obrigatória na escola primária e optativa no ensino médio e após o golpe de 64 o ensino de Estudos Sociais são alinhados à formação moral e cívica e possui inspiração norte-americana. Nos anos 70 no contexto da democratização do Brasil a luta dos professores por melhorias na condição de trabalho. Esse movimento também se propõe a discutir o ensino de História, dos conteúdos curriculares, dos livros didáticos e das metodologias de ensino.

Em 1996 aprovou-se a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que desencadeou o processo de implementação dos PCNs e institucionalizou as avaliações do Ministério da Educação (MEC). Em decorrência disso, no ano de 1997, houve o retorno das disciplinas de História e Geografia ao currículo escolar com a elaboração e publicação dos PCNs pelo Ministério da Educação (MEC) em todo o Brasil

ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Chegamos até aqui, com clareza de que os conteúdos que fazem parte das disciplinas escolares estão vinculados a um projeto Histórico-político. Que envolve vários atores que atuam no interior e fora da escola. O docente através de sua Didática procura fomenta os conteúdos com bases nos saberes contido em livros didáticos e paradidáticos, nos Parâmetros Curriculares, nas pesquisas feitas por ele, na experiência da sua ação pedagógica e do saber que é por ele colhido através de sua convivência e observação a cerca da cultura escola, da cultura comunitária do aluno. Essa maneira de



conduzir a elaboração de sua Proposta Pedagógica descarta a ideia de que o conhecimento produzido pelas disciplinas escolares e mais especificamente pela disciplina de História seja mera reprodução de um saber acadêmico. É deixa claro que o professor é um ser ativo nesse processo, pois é ele que seleciona todo o material que dará suporte ao conhecimento trabalhado em sala. Assim como a escola, os sujeitos e instituições externas são espaços que possuem *um corpus político-ideológico*. O professor, não obstante, forjar criticamente seu posicionamento político-pedagógico.

Como nos mostra Gadotti (2011, p.31):

Estamos, também, diante de uma profissão 'genérica' (política), pois o professor precisa lutar contra a exclusão social (...) ele é um profissional que precisa ter autonomia e muita liderança. (...) Por outro lado, existem características comuns a qualquer docente, independente da matéria que leciona o que torna essa profissão muito homogênea, não importa o grau de ensino que esteja trabalhando. A competência genérica desta profissão está, sobretudo, em seu saber político- pedagógico.

Por isso antes de decidir o que ensinar e como ensinar ele deve interroga-se a cerca de qual conceito de disciplina, educação, escola, aluno, sociedade e de conhecimento que defende. Acreditamos que um ensino com características significativas para os alunos das séries iniciais do ensino Fundamental pressa por uma problematização a respeito da concepção de *sujeito histórico*. O aluno deve construir uma concepção de sua ação como agente da História de sua localidade, escola, família e etc. Assim o docente conduzirá o aluno a construir um saber Histórico autônomo, esse saber irá permitir que o discente consiga aplicar os conceitos históricos ao seu cotidiano.

O ponto de partida do aprendizado da noção de sujeito histórico justifica-se segundo Fonseca (2009, p.62) por que:

As crianças não apenas estão na história, mas fazem história, são sujeitos, logo cidadãos. Assim, desde o início devemos, a meu ver, combater as posições autoexcludentes por meio de atividades que propiciem o autoconhecimento da criança, a compreensão do 'eu' como sujeito produtor de história e saberes.



Inclusive essa propositura está em consonância com aquela contida nas Propostas Gerais para o Ensino de História, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com esse documento é necessário que ao seu término dessa etapa, com relação ao saber construindo nessa disciplina o aluno seja capaz de:

Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade.

Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.

Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas.

Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; estabelecer relações entre o presente e o passado.

Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. (Brasil, 1997 p. 39).

Com base no que está exposto nos Parâmetros Curriculares, inicialmente o professor deverá embasar sua abordagem a respeito do Sujeito Histórico a partir da problematização da ação do aluno junto a sua realidade familiar, escolar e comunitária e depois dessa contextualização o professor deverá apontar semelhanças e diferenças contidas no modo de viver de outras culturas que estejam presentes na mesma localidade na qual o aluno está inserido. O educando aprenderá diferentes modos de fazer e pensar a História a partir de sua experiência pessoal e comunitária e a partir do contato com outros grupos. Essa proposta pedagógica para o trabalho com a disciplina de História nas Séries Iniciais é um caminho para vencermos um novo desafio que surge com a Medida Provisória nº 586/2012, convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de



2013, que oficializou a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) o qual busca garantir que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do terceiro ano do fundamental. Pois nos propõem desenvolver uma ação alfabetizadora com base em uma metodologia Construtivista de Aprendizagem, onde o ato de aprender se completa no momento em que o indivíduo associa um novo conhecimento a saberes anteriormente adquirido (Piaget e Inhelder, 1962). O aluno é alfabetizado em um processo onde se articula a aquisição da leitura e da escrita a compreensão do seu fazer histórico e o da sociedade, como nos diz Freire (apud Fonseca 2009, p. 90) “Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra”.

CONCLUSÃO

A investigação a respeito das bases e métodos do ensino de uma disciplina é importante para que se estabeleça um entendimento sobre a Educação e a Prática Pedagógica vivência em nossas escolas. O currículo escolar não é neutro, assim como a ação pedagógica do docente também não é. O estudo das tramas ideológicas e políticas que transpassam as disciplinas escolares e em especial, a disciplina de História, desde o seu nascedouro até os dias atuais é fundante para a ação daqueles que desejam renovar ou aprimorar a sua Didática em sala de aula e a sua ação de agente transformador em nossa sociedade. O professor-pesquisador, que se lança nessa caminhada, verá que surgirão reflexões valiosas e pertinentes ao seu fazer pedagógico diário, que às vezes, vê-se perdido em meio a tantas transformações tecnológicas, científicas, econômicas e políticas da sociedade Contemporânea. A investigação do surgimento dos conceitos e métodos que fazem parte da História das disciplinas nos conduz a uma retomada de sentido da nossa prática pedagógica em sala de aula, na medida em que proporciona vislumbrar o quanto a ação ensino-aprendizagem é permeada de aspectos inerentes às condições em que ocorrem. Em uma sociedade onde a disseminação de informações e conhecimento é tão rápida, o professor não pode ter uma prática pedagógica tradicionalista, que apenas se propõe a repetição de modelos que já não dão conta do



universo da sala de aula. Pesquisar, refletir em busca de uma prática significativa do processo de ensino e aprendizagem é uma atitude importante para o professor do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2º ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Educação Cidadã; 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso: em 27 de Junho de 2015.

_____. Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 27/06/2015.



PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **La representation de l'espace chez l'enfante.**
Paris: Press Universitaires de France, 1962.