

ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Gabriele Vieira Neves ¹

RESUMO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's), em 1997, a História faz parte das disciplinas curriculares obrigatórias nos anos iniciais do ensino fundamental. Por este motivo, os cursos de formação de professores, em especial os cursos de Pedagogia, tiveram de se adaptar à nova demanda por formação dos docentes. Desta forma, disciplinas de teoria e metodologia do ensino de História passaram a fazer parte dos currículos e programas de formação pedagógica, antes restritos aos chamados “estudos sociais”. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades metodológicas de inserção da temática do ensino de História na formação de formadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, embasada nos estudos de Bittencourt (2018), Guimarães (2012), Fermiano (2014) e Quadros (2008). Também buscou-se dialogar com documentos oficiais tais como, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como resultados, observamos ser de suma importância que o docente atuante em disciplinas de metodologias de ensino de história para os anos iniciais esteja atento às especificidades deste nível de ensino, que, de maneira geral, deve levar em consideração os conhecimentos socioculturais dos estudantes e utilizá-los como ponto de partida para a construção das noções e categorias histórico-temporais. Além disso, é importante que os licenciandos tenham acesso a dinâmicas e vivências em sala de aula que explorem recursos lúdicos e concretos, para que as discussões da disciplina não fiquem apenas no plano teórico.

Palavras-chave: Ensino de História nos anos iniciais, Formação de professores, Ensino de História nos cursos de pedagogia, Metodologias de ensino de História, Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Até o final dos anos 1990, os estudantes brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental tinham sua formação na área de história restrita aos chamados “estudos sociais”. De maneira geral, os estudos sociais englobavam conhecimentos da área de história e geografia de forma superficial. Fruto de uma herança do período militar, não proporcionaram reflexão crítica, concentrando-se em datas comemorativas, memorização de nomes e feitos de personagens considerados ilustres. Consequentemente, legou-se a uma geração de crianças uma história eurocêntrica, branca e masculina, que pouco contribuía para a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados na nossa sociedade.

¹ Licenciada em História, Mestra em Educação e Doutora em Ciências da Linguagem. Docente do Curso de Pedagogia Bilíngue Libras-Português do Instituto Federal de Educação - IFSC, Campus Palhoça Bilíngue, gabriele.neves@ifsc.edu.br.

Com a reabertura política, a promulgação da Constituição de 1988 e as reformulações no sistema educacional brasileiro proporcionados pela nova LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a disciplina de História voltou a figurar nos currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, mas até hoje, ainda percebemos que os resquícios dos estudos sociais permanecem.

Para Cainelli (2006) as investigações baseadas em Jean Piaget, fortemente vinculadas às generalizações sobre os estágios de desenvolvimento da criança, fizeram com que mesmo com o retorno da História aos currículos pós-ditadura militar, os conhecimentos históricos fossem relegados para os anos finais do ensino fundamental. Nesta perspectiva, acreditava-se que seriam necessários níveis de abstração mais desenvolvidos do que aqueles existentes em crianças do primeiro ciclo. Ainda segundo a autora, os estudos de Vigotski recolocaram em discussão a capacidade da criança de pensar historicamente desde muito cedo, a partir das suas experiências pessoais e familiares mediadas pela língua, o que torna possível pensarmos em formas de introduzir o conhecimento histórico ainda nos anos iniciais do ensino fundamental.

O ensino de história passa a ser então, tema curricular também nos cursos de formação de professores, com o intuito de desenvolver nos futuros professores o entendimento do processo de cognição histórica, ou seja, como funciona o processo de apropriação de noções temporais, para que na sua futura atuação docente iniciem, desde os primeiros anos, o exercício do pensamento histórico e o desenvolvimento de noções temporais nas crianças. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades metodológicas de inserção da temática do ensino de História na formação de formadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

No caso dos cursos de Pedagogia Bilíngue (Libras - Português), é necessário provocar nos licenciandos a sensibilidade para as especificidades da cognição histórica em estudantes surdos. Isso envolve compreender que a diferença linguística coloca os surdos em situações de interação familiar e social diferenciadas. Muitos dos conceitos que já foram previamente desenvolvidos em estudantes ouvintes pela mediação familiar no período anterior à escolarização, no caso do surdo proveniente de famílias não sinalizantes, muitos desses conceitos precisarão ser desenvolvidos na escola pelo professor bilíngue.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica embasada nos estudos de Bittencourt (2018), Guimarães (2012), Fermiano (2014) e Quadros (2008). Também

buscou-se dialogar com documentos oficiais tais como, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, procuro estabelecer um diálogo com as experiências de docência realizadas no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilingue Libras-Português, do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilingue. Para isso, trago relatos e registros fotográficos das atividades realizadas com as turmas de quarto período do curso, no âmbito da interdisciplina de Leitura e Representação do Mundo Pela História.

No que concerne às aulas ministradas, optou-se por um conjunto de estratégias metodológicas que permitiram aos licenciandos o acesso aos conhecimentos teóricos, por meio de aulas expositivas e dialogadas, leituras de textos e realização de seminários, além de aulas em formato de oficinas, desafiando os alunos a produzirem e a experienciarem o conhecimento histórico em forma de práticas possíveis de serem desenvolvidas na sua futura docência na educação básica bilingue.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o objetivo de estudar História no Ensino Fundamental é “estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.” (Brasil, 2018, p. 400). Ainda segundo a BNCC, o estudo da história aguça “a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.” (Brasil, 2018, p. 400).

Para Guimarães (2017, p.218) “o ensino e aprendizagem da História permite-nos ver as experiências sociais em movimento, as transformações e permanências; um processo que assume formas muito diferenciadas, produto das ações e relações dos próprios homens. (Guimarães, 2017, p. 218). Além disso, para a autora, “[...] a História ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento dos modos de leitura e escrita do mundo em que gostaríamos de viver”. (Guimarães, 2017, p. 218).

A BNCC prevê que os anos iniciais tem como enfoque a construção do sujeito, a partir da tomada de consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro” onde o indivíduo toma consciência de si a partir da sua autopercepção como parte de uma família, de uma comunidade e um corpo social. Em meio às vivências cotidianas, identificam seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. Essas aprendizagens se tornam mais complexas

à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. (Brasil, 2018).

A noção de tempo histórico é fundamental para que o saber histórico seja produzido. Por isso, é importante observar como o aluno entende a passagem do tempo e o que é passado, somente assim poderá ser construída a noção de tempo histórico ao longo da sua incursão pelo ensino fundamental. Esse é um objetivo que precisa ser perseguido do primeiro ao quinto ano, pois a criança não se familiariza instantaneamente com noções complexas, tais como, duração, sucessão, simultaneidade, mudanças e permanências. (Fermiano, 2014).

Considerando-se que houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas utilizadas no ensino de história, a interdisciplinaridade e o diálogo entre as diferentes fontes e áreas de conhecimento são fundamentais para pensarmos em práticas pedagógicas que transcendam a mera reprodução dos livros didáticos. (Guimarães, 2017, p. 221). E para que os licenciandos entendam esses processos é importante darmos o exemplo, mostrar por meio de atividades práticas e oficinas possibilidades metodológicas a serem desenvolvidas com as crianças. Mas mais do que dar exemplos, podemos instigá-los a produzirem suas próprias estratégias pedagógicas, num exercício de imaginação didática.

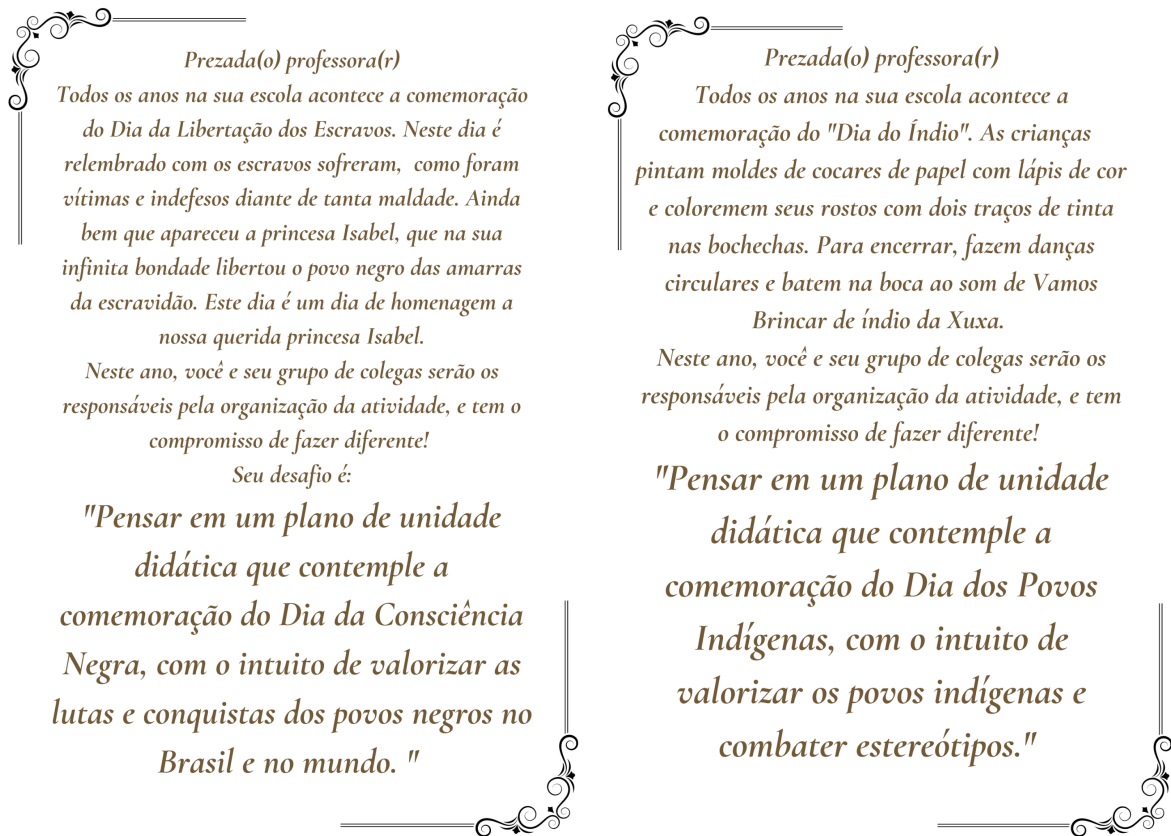
Ao pensarmos nas especificidades do ensino de história para surdos, devemos levar em consideração que vários fatores interferem na aquisição da linguagem da criança surda. Seu desenvolvimento linguístico depende do momento em que a criança teve acesso à língua materna, da qualidade das interações linguísticas na família e no ambiente escolar, entre outros fatores. Todos esses aspectos influenciam na sua capacidade de recepção e expressão na sua primeira língua (L1), e conseqüentemente nas possibilidades de aprendizagem de uma segunda língua (L2) e de conteúdos veiculados nelas. (Quadros, 2008). Desta forma, mesmo atuando em escolas bilíngues, em que a língua principal de instrução é a Libras, é bastante desafiador para o professor pensar estratégias de ensino que alcancem todos os estudantes. Por isso, o professor de metodologias de ensino deve proporcionar aos licenciandos situações de aprendizagem que possibilitem conhecer estes desafios e pensar estratégias para contorná-los.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas páginas a seguir, apresentarei algumas das atividades desenvolvidas no âmbito da interdisciplina de Leitura e Representação do Mundo pela História, em turmas de quarto período do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilingue - Libras - Português.

Na primeira atividade proposta, os acadêmicos foram desafiados a produzirem unidades didáticas a partir de desafios. Cada grupo recebeu um envelope com uma carta, imaginando uma situação real, onde o professor seria responsável por trabalhar uma data comemorativa de forma crítica, sem repetir ou reforçar os estereótipos vigentes nas rotinas comemorativas da escola até então. Vejamos alguns exemplos de cartas-desafio entregues à turma:

Figura 1: Desafios entregues para a produção de unidades didáticas.



Fonte: elaborada pela autora.

Após receber o desafio, cada grupo deveria elaborar um plano de unidade didática de acordo com o tema sorteado em aula pela professora, que abarcasse 10 horas de aula. O plano deveria ser apresentado na forma de uma prova didática, onde deveriam apresentar para a turma, simulando uma aula real, uma das atividades pensadas para serem desenvolvidas na unidade. A apresentação do grupo deveria ter no máximo 1 hora, incluindo a apresentação do plano de unidade, sendo que a nota foi atribuída individualmente para cada um dos integrantes

do grupo. Foi fornecido um modelo de plano de unidade didática que previa o preenchimento dos seguintes dados: 1. Disciplina/Área; 2. Unidades Temáticas; 3. Ano; 4. Público alvo (Alunos surdos, alunos ouvintes, turma mista); 5. Duração e quantidade do/s encontro/s; 6. Objetivos a serem alcançados com sua aula (Na BNCC: Habilidades); 7. Conteúdos teóricos que serão trabalhados (Na BNCC: Objeto de conhecimento); 8. Estratégias metodológicas (com a duração de cada etapa); 9. Recursos utilizados; 10. Cronograma; 11. Referências; 12. Anexos.

Os critérios de avaliação do Plano de unidade didática e da aula apresentada foram: 1) A aula apresentada está em consonância com o plano de unidade didática. 2) Apresenta uma elaboração bem articulada com os conhecimentos teóricos estudados acerca do ensino de história. 3) A unidade e a aula são atrativas, interessantes e funcionais. 3) Observa-se dedicação e empenho do/a acadêmico/a em seu desenvolvimento. 4) As habilidades selecionadas para o plano da unidade didática foram contempladas. 5) Capricho, empenho e aprofundamento acadêmico na realização das tarefas, o que inclui também formatação e apresentação dos trabalhos solicitados em consonância com as normas da ABNT.

A interdisciplina de Leitura e Representação do Mundo pela História possui 20 horas destinadas à prática como componente curricular (PCC). Em um dos semestres, conseguimos levar a turma em uma saída a campo, no caso, o Museu Cruz e Souza em Florianópolis. No retorno da visita guiada, foi solicitado que os estudantes elaborassem uma proposta de atividade envolvendo uma visita ao museu, com turmas de anos iniciais do ensino fundamental. A proposta deveria se basear nos objetivos e habilidades da BNCC para cada ano-série.

No semestre seguinte, não foi possível realizar a saída a campo, então, foi solicitado que os alunos elaborassem um relatório de visita a um ponto histórico ou lugar de memória e redigir um projeto de estudo do meio, conforme o proposto no artigo de ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Capítulo 5: Estudo do Meio e aprendizagem de História. In: ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. A visita poderia ser feita de forma individual ou em grupos, à escolha dos estudantes. Os critérios de avaliação a serem observados foram: 1) Adequação do projeto à proposta metodológica de estudo do meio e educação patrimonial; 2) Registro fotográfico e textual da visita realizada; 3) Descrição clara e coerente da atividade proposta; 4) Escrita acadêmica de autoria.

Buscou-se desta forma estimular a autonomia e a exploração dos diferentes meios históricos da região, uma vez que os alunos vêm de diversos municípios da região, e desta forma poderiam explorar o patrimônio histórico e cultural da sua localidade.

Em uma outra proposta de atividade, desta vez voltada para a prática, cada grupo teve que elaborar um artefato material que auxiliasse no desenvolvimento das noções de tempo com crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental. A construção do artefato devia ser norteadada pelos referenciais teóricos estudados na interdisciplina, bem como nos pressupostos teórico-metodológicos da educação bilíngue de surdos. Os critérios de avaliação do artefato foram: 1) Elaboração bem articulada com os conhecimentos teóricos estudados acerca do ensino de história e educação bilíngue. 2) O artefato é atrativo, interessante e funcional para o público almejado. 3) Observa-se dedicação e empenho do/a acadêmico/a em seu desenvolvimento. 4) As noções de tempo foram contempladas. 4) Capricho, empenho e aprofundamento acadêmico na realização das tarefas.

Figura 2: artefatos elaborados pelos estudantes.

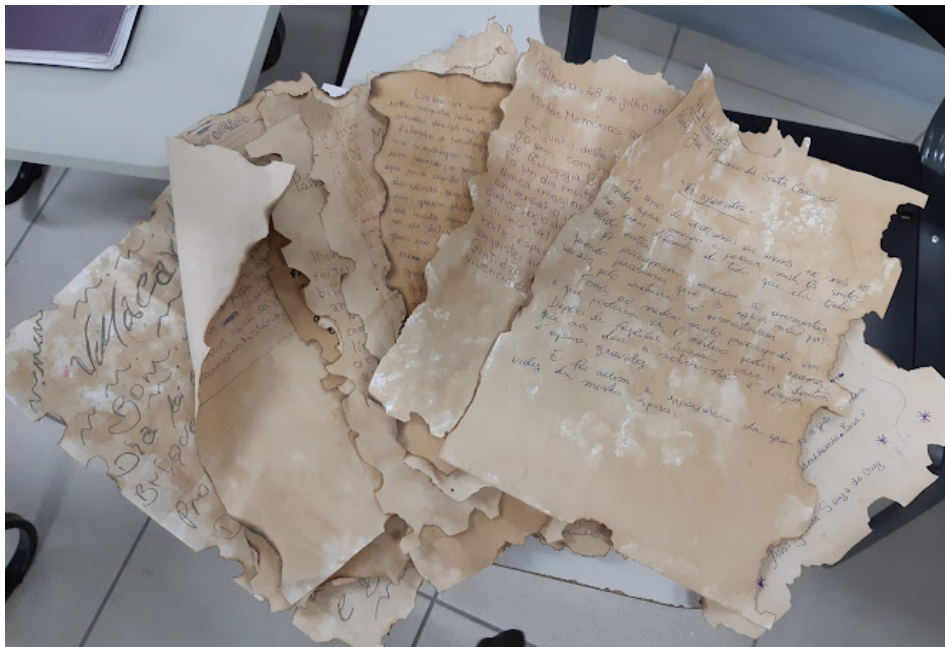


Fonte: acervo pessoal da autora.

O trabalho com noções temporais também é previsto na BNCC, como objeto de estudo da história nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como outros pressupostos epistemológicos, tais como: “a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo”. (Brasil, 2018, p. 400-401).

Baseada nas proposições de Vygotsky, Eisenberg (2017) defende que a gênese do desenvolvimento das noções temporais se encontra na linguagem e nas relações sociolinguísticas, pois engloba diversos conceitos abstratos, que dependem muito da forma como a linguagem os traduz e os organiza. Assim, para a autora, os adultos devem simplificar noções temporais complexas para as crianças, a fim de facilitar a comunicação, lançando mão de estratégias linguísticas e não linguísticas que os auxiliam a tornar o abstrato mais concreto. (Eisenberg, 2017, p.4). A atividade proposta na disciplina partiu destes pressupostos para estimular os graduandos a exercitarem a criatividade e pensarem em estratégias para tornar mais concretas as noções temporais, valendo-se também da visualidade e da língua de sinais como elemento estruturante do artefato produzido.

Figura 3: Oficina de papéis envelhecidos.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Com o mesmo intuito de transpor conceitos abstratos para o plano concreto, fizemos uma oficina de produção de papéis envelhecidos (figura 3). Embora bastante conhecida entre

os professores de História, esta dinâmica precisa, assim como as demais a serem apresentadas aqui, ficar claramente inscrita no campo dos estudos históricos, uma vez que pode também ser confundida com uma atividade artística. Nesse sentido, a turma foi instigada a pensar que noções históricas estávamos trabalhando ao usar uma técnica de envelhecimento de papel. A noção de mudanças e permanências foi a mais apontada pela turma, sugerindo-se que poderíamos introduzir as discussões sobre a passagem do tempo a partir do envelhecimento dos objetos e das pessoas, das mudanças nos diferentes suportes de escrita, assim como na permanência de elementos através dos tempos. Ao final da atividade, as alunas escreveram fragmentos das suas histórias e memórias pessoais, e expusemos as cartas em um varal de lembranças.

Figura 4: Oficina de máscaras africanas.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Pensando numa proposta de positivação de memórias ancestrais dos povos africanos, propusemos a atividade de elaboração de máscaras inspiradas em máscaras africanas. Produzidas com atadura gessada de secagem rápida, as máscaras possibilitam o estudo dos significados sociais e culturais dos desenhos, das feições das pinturas corporais etc. Podem ser uma estratégia pedagógica de luta contra o apagamento cultural dos povos africanos e afrodescendentes pelas narrativas que resumem a presença negra nas aulas de história a relatos sobre a escravização.

Para a BNCC a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve possibilitar que os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, e que perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de

conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (Brasil, 2018).

Mais uma vez, vale ressaltar que é de suma importância explorar conceitos históricos antes, durante e depois da atividade, para que a mesma não se transforme em uma aula de artes. É importante fazer uma introdução conceitual e histórica sobre as máscaras, suas origens e seus significados. Dentre as sugestões de viés de exploração da atividade podemos pensar nas noções de semelhanças e diferenças, e de mudanças e permanências. Podemos, por exemplo, instigar a reflexão sobre o hábito da pintura corporal, da tatuagem, da maquiagem etc. de tradições africanas que são apagadas pela branquitude.

Por último, relatamos a oficina de escrita cuneiforme e hieroglífica. As alunas foram convidadas a experimentar diferentes formas de registros escritos em diferentes suportes materiais. Para a escrita cuneiforme foi utilizada argila e palitos de madeira, e para a escrita hieroglífica usamos têmpera e pincéis. A ideia é estimular a capacidade de imaginação sobre décadas passadas, fazer comparações com a própria realidade e estabelecer relações entre o passado e o presente (Fermiano, 2014).

Figura 5: Oficina de escritas antigas.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Ao final da atividade as alunas foram solicitadas a procurar na BNCC as unidades temáticas e habilidades que poderiam ser trabalhados por meio desta atividade. Algumas das unidades temáticas apontadas foram: As formas de registrar as experiências da comunidade; Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Registros da história: linguagens e culturas (o surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias). (Brasil, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos ser de suma importância que o docente atuante em disciplinas de metodologias de ensino de história para os anos iniciais esteja atento às especificidades deste nível de ensino, que, de maneira geral, deve levar em consideração os conhecimentos socioculturais dos estudantes e utilizá-los como ponto de partida para a construção das noções e categorias histórico-temporais. Além disso, é importante que os licenciandos tenham acesso a dinâmicas e vivências em sala de aula que explorem recursos lúdicos e concretos, para que as discussões da disciplina não fiquem apenas no plano teórico.

No caso do curso de formação de pedagogos bilíngues, é importante ressaltar também o papel fundante da língua de sinais na construção de conceitos abstratos, e da mediação linguística do professor bilíngue neste contexto, para além da inserção de elementos visuais e da presença de sinais de Libras no material didático produzido.

AGRADECIMENTOS

À colega professora **Aline Miguel da Silva dos Santos**, que compartilhou a docência da interdisciplina comigo na sua primeira oferta, e me apresentou ao campo de estudos da cognição histórica.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Capítulo 5: Estudo do Meio e aprendizagem de História. In: ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos** / Circe Maria. Fernandes Bittencourt - 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Dossiê: Educação Histórica. **Educ. rev. (spe)**. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.399>. Acesso em 19 de out. de 2023.

EISENBERG, Zena Winona; LEMOS, Gisele Ribeiro. Minha rotina é o meu relógio. In: 32ª. Reunião Anual da Anped, 4 out. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5586--Int.pdf>. Acesso em: 30.09.2017.



FERMIANO, Maria Belintane. **Ensino de história para o fundamental 1: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Selma. Ensino fundamental: conteúdo, metodologia e práticas. In: GUIMARÃES, Selma. **É possível alfabetizar sem “História”?** Ou... Como ensinar História alfabetizando. 2. ed. Campinas- SP: Alínea, 2017, p. 209-229.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre, Artmed, 2008.