



Antíteses

ISSN: 1984-3356

hramirez1967@yahoo.com

Universidade Estadual de Londrina

Brasil

Abud, Katia Maria

O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz

Antíteses, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2012, pp. 555-565

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz

History teaching in the early years: the configuration of repetition

Katia Maria Abud¹

RESUMO



O texto traz à discussão algumas questões relativas ao ensino de História nos anos iniciais e busca demonstrar a permanência de alguns conceitos e de algumas concepções, nos currículos e propostas curriculares desde o início da segunda metade do século XX. Com informações extraídas de relatórios e projetos de estagiários da disciplina Metodologia do Ensino de História, analisou-se a construção, pelos professores, de projetos e planejamentos de ensino de História nos anos iniciais. Procurou-se estabelecer também quais os temas e conceitos são valorizados para a disciplina e como são desenvolvidos em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Metodologia do Ensino. Propostas curriculares.

ABSTRACT



The text discusses some issues in History teaching in the early years and aims at demonstrating that some concepts and conceptions that still remain in curricula and school curricula since XX century. With information taken from reports and projects made by interns of History Teaching Methodology, the construction of projects and History teaching planning, made by the teachers was analysed in the early years. An attempt was made to stablish which themes and concepts are valued for the discipline and how they are developed in the classroom.

Keyword: History teaching. Teaching Methodology. Curriculum proposals.

¹ Universidade de São Paulo.

Este texto tem a finalidade de colocar em pauta alguns aspectos do ensino de História nos anos iniciais da escola fundamental. Pretende-se para isso, colocar em evidência, a importância (ou a falta de) da História, como disciplina escolar naquela fase do processo educacional. Para desenvolver o trabalho, foram consultados relatórios e projetos de aula elaborados por alunos de Metodologia do Ensino de História, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Os relatórios contém informações gerais a respeito da escola, como graus de ensino em que se organiza, número de salas, número de alunos, funcionários e professores, bem como uma descrição do estado de conservação do edifício escolar. Contém (e isto será mais importante para este trabalho), a descrição das aulas de História observadas pelo estagiário, que ao analisá-las opina, utilizando o cabedal de conhecimento, que num futuro próximo fundamentará suas próprias aulas. Além do relatório, acrescentem-se os projetos de ensino elaborados pelos estagiários - veículo no qual se expõem as ideias do próprio estagiário ao preparar uma aula de História para uma turma de alunos de uma das séries do primeiro ciclo do ensino fundamental. O confronto entre os dois tipos de documento nos permite compreender como o ensino de História se desenvolve naquelas classes e quais possibilidades se apresentam para o estabelecimento de uma proposta de trabalho que propicie a iniciação da construção do conhecimento histórico, desde as séries iniciais.

A primeira observação a ser mencionada, é que sem exceção, os relatórios comentam o pequeno (ou mesmo nenhum) número de aulas semanais destinado às aulas de História, nessa fase do ensino. A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias. Fato este que implica na dificuldade de aprendizagem das disciplinas privilegiadas, pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc, fundamentais para desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico.

Alguns temas apontados pelos estagiários, merecem primeiramente nossa atenção. A primeira observação a ser mencionada, é que sem exceção, os relatórios comentam o pequeno (ou mesmo nenhum) número de aulas semanais destinado às aulas de História. A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias. Fato este que implica na dificuldade de aprendizagem das disciplinas privilegiadas, pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc, fundamentais para desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico.

Ao travar relações permanentes com o mundo que o cerca, o homem, realiza acrescentamentos ao mundo natural, que são representados na realidade cultural. A concepção de consciência crítica, para Paulo Freire, depende da construção de um sentido histórico, que já

seria um passo para a construção da consciência crítica (SCHMIDT, 2011, p. 24-40).

Nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo (FREIRE, 1967, p. 104).

As observações de estagiários nas salas de aula têm sido ricas em apontar como se privilegia, em tempo e conteúdo, o ensino da língua e da matemática, secundarizando-se o conhecimento da sociedade e da natureza. Esse fato vem apregoado nos próprios documentos curriculares oficiais, que valorizam de modo extraordinário a leitura e a escrita, acreditando que *a [...] a centralidade da competência leitora e escritora [...] a transforma em objetivo de todas as séries e de todas as disciplinas [...]* (SÃO PAULO, 2010, p. 17). Esquece-se frequentemente, que o texto não existe por si só e que tem objetivos próprios e internos – nele se depositam todas as formas de pensamento e de conhecimento sobre a natureza, a sociedade e todos os modos de se compreender o mundo, fomentados pela escolarização.

As propostas curriculares para o período inicial trazem ainda uma certa saudade dos anos 70 e de uma valorização excessiva da Psicologia que se entranhou em documentos curriculares e que, em alguns programas chegou a secundarizar a própria disciplina, dando-lhe características que a afastaram dos princípios básicos da ciência de referência. Como exemplo pode-se citar os Guias Curriculares para o Ensino de Primeiro Grau cuja influência é ainda hoje perceptível, em propostas curriculares e livros didáticos de História. Elaborados para atender as exigências das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (5692/71) trazia os currículos para a nova organização escolar criada pela Lei, que introduzia o ensino de oito anos e transformava as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais.

Como é impossível escrever a história de locais inexistentes, quando se trata de bairros e municípios (excetuando-se as capitais estaduais e a federal e grandes cidades, cuja numerosa população escolar garante um grande consumo do livro), aqueles são estudados de modo genérico. Aborda-se assim, a constituição dos municípios no Brasil, a fundação das primeiras vilas e muitos outros assuntos, mais próximos da Organização Social e Política do Brasil, do que da História. Somente no quinto ano, podemos contar com textos sobre a nossa História colonial. E então, ensina-se Índios, Capitânicas Hereditárias, Governo Geral, Rebeliões coloniais. Por esse motivo, os programas escolares trazem os mitos e símbolos nacionais, que são construídos pelos historiadores. Bandeirantes, Tiradentes, Jesuítas, Calabar, entre tantos outros foram elaborados como sujeitos históricos, em épocas determinadas, atendendo a diferentes interesses sociais, que se utilizam do discurso histórico (PEREYRA, 1984, p. 11-31). São variadas as dimensões do discurso histórico, desde a sua produção e disseminação até a efetivação de sua função social, que se constitui apoiada em sua função de conhecimento¹. Nesse ato de formação do saber e de

criação da narrativa histórica, em movimentos provocados ou espontâneos, podem se produzir os mitos e símbolos e o conhecimento histórico. Os mitos historiográficos, podem ter diferentes origens: o processo mental dos pesquisadores, a ideologia, a manipulação e a censura (TOPOLSKI, 1994, p. 71-81).

A somatória dos elementos apontados acima constrói a imagem do passado, que será disseminada pelo ensino formal de História nas escolas, seja pelo discurso do professor, transmitido durante as aulas, seja pelas narrativas didáticas contidas nos manuais. Os textos, transmitidos pelos professores e/ou publicados pelos livros escolares, ao selecionar seus mitos, estabelecem limites para o conhecimento escolar e, ainda, formam listagens de conteúdos que corroboram os currículos oficiais, que surgem sob a forma de propostas e parâmetros curriculares. Estabelecem modos de pensar historicamente, que nos remetem novamente ao conceito de código disciplinar, que auxiliam na compreensão de outros mitos, que substituem os mais antigos. Eles se constroem quando currículos e atividades didáticas, ao usar os mitos da História, estabelecem critérios de aprendizagem e marcam fronteiras do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Contudo, mantém-se incólume a concepção de História que vem sendo construída pelo ensino, desde as séries iniciais da escola fundamental: uma disciplina baseada num conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado. Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma “informação concreta”.

É desse modo que jovens universitários, de modo geral, carregam na memória os conteúdos de História: algo sem sentido, que lhes fizeram decorar, “decoreba” esta auxiliada, algumas vezes, pela condição de feriado nacional de algumas datas. Tal concepção auxiliou o enraizamento de representações negativas sobre a disciplina e seu ensino e se transpôs para o imaginário escolar a ideia da sua desimportância e da falta de necessidade de seu ensino. Os professores da primeira fase do ensino fundamental que carregam essa experiência negativa, também a repassam para seus alunos, evitando ao máximo trabalhar, em suas salas de aula, tais conteúdos. As deficiências de formação criam problemas que podem ser detectados pelas exposições dos estagiários, em diversos aspectos:

Essa forma de organização dos conteúdos forjou uma concepção de História que desde cedo ficará marcada nos alunos, como o apelo à memorização de uma listagem de nomes e de datas, especialmente das chamadas datas cívicas, comemoradas nas escolas, mas pouco pensadas como apoio para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Manteve-se assim, afastada a *compreensão dos atos humanos do passado, a tomada de consciência da condição humana no passado, a apreciação de como os problemas humanos se transformaram desde o passado e*

uma percepção de como homens, mulheres e crianças viviam e respondiam aos acontecimentos no passado. [...] (PLUCKROSE, 1993, p. 17).

Mudanças de perspectivas políticas imprimem suas marcas na História a ser ensinada, por que a escola é o principal centro difusor de um tipo de conhecimento acessível a todos que passam por ela – por isso, pelo papel que a escola exerce, são criados e mantidos mitos e símbolos históricos, que habitam as mentes dos brasileiros.

No desejo de atingir o maior número de leitores/compradores, o conteúdo histórico é esvaziado de sentido e até mesmo de informações nos primeiros anos, que abordam locais e regiões onde teoricamente deveriam viver os alunos.

O Guia dividia os conteúdos em três grandes temas, destacando-se para as séries iniciais o tema I: A criança e a sociedade em que vive, dividido em dois subtemas: 1. A criança e sua comunidade e 2. A criança e o Estado em que vive, a serem ministrados nas primeiras quatro séries. A relação entre os temas listados e as áreas do conhecimento da sociedade se reduziam a alguns conceitos formais da Sociologia (família, vizinhança, sociedade), Política (conceitos de município, organização política) com Geografia, com questões relacionadas à localização física (pontos cardeais, cidade, bairro) e com História, por meio de introdução de noções temporais, mais próximas das concepções do tempo físico que de tempo histórico (SÃO PAULO, 1975). Como se deixava vago que lugares e conteúdos abordar, as crianças dificilmente, em especial em cidades médias e pequenas não tinham oportunidade de realmente estudar a história local e regional.

Os Guias Curriculares tiveram importância fundamental na implantação da reforma educacional, à qual deram suporte e na inserção de teorias psicopedagógicas na organização do ensino. Suas ideias continuaram presentes nos documentos curriculares, estabelecendo um *código disciplinar*, que mesmo oculto permanece como referência. Entenda-se como código disciplinar uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos pedagógicos, políticos) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 9).

Propostas curriculares que surgiram nas duas últimas décadas do século XX, procuraram fugir da formulação contida nos Guias Curriculares. Contudo suas ideias foram suplantadas pelas expressas em livros didáticos, que ao mesmo tempo iniciavam sua expansão por meio de políticas governamentais. Acabaram por se transformar também em documentos curriculares na medida em que se impuseram como elementos fundamentais na elaboração e construção das aulas e do próprio currículo, ao organizar o planejamento escolar da educação formal, em todos os seus níveis. Estabeleceram um modo de elaboração curricular que consagra temas considerados importantes tanto pelos professores como pelos historiadores, como a História

Local e os transformaram em elementos ociosos, vazios de sentido.

Não se evidencia, nos documentos educacionais brasileiros, o reconhecimento do peso do ensino de História para a formação do cidadão. Ele é tido como veículo inculcador do patriotismo e do nacionalismo e por isso, seu ensino por meio da valorização dos personagens, pelo interesse no desenvolvimento do civismo e da educação moral, esteve presente nos currículos brasileiros, em todos os níveis de ensino, desde os primórdios da escolarização no Brasil. Atendendo sempre a diferentes objetivos e interesses, e por isso, apresentando diferentes concepções do conhecimento histórico, a disciplina nunca se ausentou de nossas salas de aula e de nossas escolas, mesmo quando se apresentou com nomes e rótulos que não os tradicionais. Isto por que *não existe uma única visão correta do passado. Todos reconstruímos nossas próprias visões do passado, segundo nossos conhecimentos, postura política, classe social, raça, gênero, interesses* (COOPER, 2002, p. 35).

Todos envolvidos no ensino de História consideramos que a presença da disciplina no currículo dos anos iniciais da escolarização como o pilar fundamental no qual se apoia a iniciação do desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social, para que nele possa se assentar o conhecimento a ser desenvolvido quando se alcançam estágios de aprendizado passíveis de maior aprofundamento, já na segunda fase do ensino fundamental. É preciso atentar para as concepções de História a ser ensinada nos anos iniciais, por professores, cuja formação passa somente pelo curso de Pedagogia. Ressalve-se que é impossível que o curso forneça profunda formação em todas as disciplinas do quadro curricular da escola fundamental e ao mesmo tempo prepare seus alunos para as atividades de gestão e supervisão.

A leitura de análise de documentos escolares produzidos pelos alunos nos anos finais do curso pode nos mostrar algumas representações sobre o ensino de História, construídas desde o início da escolarização. Pode-se apontar primeiramente, a ideia equivocada que todo o conhecimento que trate de aspectos sociais ou que enfoquem a vida em sociedade seja histórico. Assim, o ensino de História incorpora temas herdados da disciplina chamada Estudos Sociais, mas que não são conceitualmente temas históricos. Conteúdos sociológicos, geográficos, econômicos são introduzidos sob a rubrica de História, embora suas abordagens não incorporem os conceitos históricos, responsáveis pela identidade da disciplina. Muitos dos conceitos das diferentes áreas que estudam a sociedade são importantes para apoiar a aprendizagem da História, mas não se constituem conteúdos para o seu ensino.

As ações históricas são realizadas por algumas razões e pessoas (*individualmente, em grupos sociais ou instituições*), têm objetivos, procurando ou se colocando em determinadas situações. Estas situações, por sua vez são frequentemente compreendidas quando referidas em termos de passado (LEE, 2011, p. 19-42). A História estuda o passado, e é o passado que pode nos dar alcance para a compreensão do futuro desse mesmo passado, ou seja o presente vivido. Mas, isso não significa que o estudo seja desse mesmo presente e sim do seu passado. Os recortes do presente devem ser

compreendidos por meio do estudo do passado.

Desde o início da escolarização as crianças já aplicam modelos interpretativos elementares e já dispõem plenamente de uma consciência histórica, pois se orientam em seu tempo. Essa consciência histórica é *muito variada e muito subjetiva, de acordo com a idade, determinada por vivências e sentimentos, situada imagetivamente. Ela é formulada verbalmente de maneiras diferentes de acordo com o estágio de desenvolvimento* (RÜSEN, 2012, p. 143-144). A elaboração dessa forma de consciência ocorre por que os alunos no início da escolaridade reconhecem a dimensão histórico-temporal de acontecimentos que lhes são apresentados (RÜSEN, 2012, p. 145) e os professores tendem a desenvolver os conteúdos respeitando as possibilidades de aprendizagem demonstradas pelos alunos, sem deixar contudo de manter temas consagrados tradicionalmente pelos currículos e pelos manuais.

A relação entre tempo histórico, sujeito histórico e fato histórico delimita o ensino da disciplina. Nota-se uma tendência a considerar todos os três elementos como conteúdos e selecioná-los como temas de aulas – todos os relatos que narravam aulas de História tratavam o tempo histórico como um conteúdo específico, ao lado de dois outros, esses sim temas referentes especificamente ao conhecimento histórico: indígenas do Brasil e história de São Paulo (ou do bairro onde se localizava a escola que sediou o estágio). Aliás, estes foram os únicos conteúdos assistidos e relatados pelos estagiários, em salas em que o professor incluía aulas de História formalmente nos quadros horários. Outros temas foram abordados a pretexto de comemoração das datas cívicas e feriados: a chegada dos portugueses (ainda tratada como descobrimento do Brasil), Tiradentes, Independência, Proclamação da República, Dia da Consciência Negra. Entretanto não se incluíram como parte integrante do conteúdo programático.

Os professores tratam igualmente os conceitos e as informações que compõem o conteúdo, o que os leva a colocá-los a todos na mesma listagem do que deve ser ensinado e aprendido e instrumentalizado da mesma forma.

O tratamento dado ao tema indígenas do Brasil vem impregnado de informações da Antropologia e de juízos de valor positivos sobre a sociedade indígena, tido como vítima da sociedade ocidental, exploradora e opressiva que a destruiu em sua maior parte. A temática parece gozar de atenção por parte dos professores, por apresentar características que facilitariam atrair a atenção dos alunos, tais como atualidade do tema, elevada presença indígena nos noticiários, existência de documentários e variada produção na literatura infantil sobre o tema, além de constar necessariamente dos textos dos livros didáticos – é o primeiro conteúdo quando se introduz a História do Brasil e de São Paulo (estado e cidade). Em geral, acompanha a tematização da chegada dos portugueses às novas terras, ainda tratada como “O descobrimento do Brasil”.

As condições de vida atuais nas sociedades indígenas é o viés pelos qual se inicia a

abordagem do estudo das sociedades indígenas: quem são índios de hoje, onde habitam, como preservam suas tradições, quais seus costumes. Quase não se aborda a drástica diminuição populacional das comunidades indígenas decorrida durante toda a história do Brasil, mas as propostas são de comentários e informações sobre as condições da população nativa na atualidade. Há também muitas referências às lendas e tradições da cultura indígena, veiculadas sobretudo pela literatura infantil e tratadas como parte da História indígena, para demonstrar a sabedoria e a pureza das relações entre os índios e a natureza, quase sempre respeitada pelas comunidades.

Os temas históricos que auxiliariam a compreensão da situação das comunidades indígenas, como a localização dos grupos mais afastados na sociedade contemporânea não foram abordados, a expansão da população europeia no período colonial e a consequente ocupação das terras indígenas, a escravização, o movimento bandeirista, a conversão religiosa imposta pela colonização portuguesa são deslocados da problemática indígena. Esta é tratada num momento específico do planejamento e depois posta de lado no processo histórico brasileiro. Enfim, os índios são vistos como parte de um grave conflito da sociedade contemporânea, para cuja análise se dispensam os conteúdos históricos e as possibilidades de explicação que possam os mesmos conter. Contudo, em nenhum momento são apontados como sujeitos de sua própria história, mas como seres passivos, manipulados pelas condições históricas. A dignidade de sujeito histórico não é concedida aos índios.

Acredito que a importância que se dá à comunidade indígena tenha levado à abordagem frequente da História da cidade de São Paulo e/ou do bairro onde se localiza a escola, que tratam de alguns aspectos consagrados pela produção histórica paulista: indígenas, fundação da Vila de São Vicente, fundação do colégio dos jesuítas e catequese, a expansão para o interior e bandeira, a expansão cafeeira e o desenvolvimento industrial. Nota-se um grande espaço de tempo ignorado pelos textos didáticos, currículos e planos de curso: pouco se trata de sua história no século XVIII e início do século XIX, que se torna importante nos programas a partir de sua segunda metade com a expansão da cultura cafeeira. Não há também relatos de aulas que tratem de temas localizados temporalmente na metade final do século XIX, como o movimento republicano, do qual somente se comemora o dia 15 de novembro com a inserção de algumas informações e personagens e o movimento abolicionista, este substituído pelo estudo a respeito de Zumbi e do Quilombos dos Palmares, por ocasião da data comemorativa do Dia da Consciência Negra. Há que se lembrar que as comemorações cívicas vêm substituindo uma parte dos conteúdos das aulas, pois nos momentos comemorativos de datas como 21 de abril, 7 de setembro, 15 de novembro, 20 de novembro, aproveita-se para introduzir ralas explicações sobre os fatos que as marcaram.

Quando se trata da História do Bairro onde se localiza a escola, permanecem os temas muito próximos aos da História da cidade de São Paulo e à História Política, periodizada da forma tradicional. Este fato se explica pelo uso constante do livro didático, que não tem como

introduzir os estudos sobre os bairros senão de forma generalizada, afastando-se, pois do método histórico para se aproximar, sem, no entanto concretizar o conhecimento, de informações sobre a organização política das cidades contemporâneas e das Vilas coloniais, com suas Câmaras Municipais e os Senados da Câmara. O fator fundamental que fortalece esse panorama é que os temas mencionados se apresentam desconectados entre si, isolados dos contextos sociais, econômicos e culturais específicos. Isto constitui um novo obstáculo para se construir com as crianças as representações da sociedade que, realmente, não se apresenta desarticulada para as crianças (ZELMANOVICH, 1998, p. 19-42).

Todas as explicações históricas não fogem do conteúdo que tradicionalmente vem sendo ensinado, pois apesar de um ou outro tópico da historiografia contemporânea estar inserido, sempre como apêndice o ritmo e a essência do conteúdo se organizam sobre a distribuição meramente cronológica.

Uma terceira temática merece que se reflita sobre ela e o tratamento que vem merecendo no ensino de História: o Tempo histórico.

O conceito de tempo histórico é, com segurança, considerado por professores e historiadores como o mais importante na construção do conhecimento histórico. Por esse motivo seu estudo é introduzido logo no início do processo de escolarização e é um dos conteúdos que infalivelmente faz parte dos conteúdos dos materiais didáticos para o ensino.

Objeto de profundas elaborações dos historiadores e de filósofos e teóricos da História, o conceito de tempo vem se estruturando desde longo tempo como o que há de fundamental para a aprendizagem da História (e também, é claro, para sua construção científica). Introduzido nos anos iniciais por meio das ideias piagetianas, o tempo tem sido exposto pela perspectiva do tempo vivido, do tempo percebido e do tempo concebido, compreendendo progressivamente as diferenças entre os três estágios. O tempo vivido corresponde às experiências pessoais e diretas, de caráter vivencial; o tempo percebido às experiências situadas externamente e o tempo concebido às experiências mentais que prescindem de referências concretas (TREPAT; GOMES, 2001, p. 53).

Os relatórios que descrevem as aulas cujo teor se concentrou no desenvolvimento do conceito de tempo se referem a salas de aulas para alunos de 1º e 2º ano – as categorias de tempo introduzidas são realizadas como conteúdo a ser aprendido, não como instrumentos para compreensão da historicidade daqueles conteúdos do programa de História. Ensina-se o aluno a construir sem apoio nas possíveis concretudes dos acontecimentos históricos, listas de anos que pretensamente o levariam a conceituar sequência e progressão. Ou a fazer o comparar ocorrência de acontecimentos em sua vida familiar – seu nascimento e o dos irmão, a data de casamento dos pais e a do seu nascimento, utilizando as categorias de anterioridade, posterioridade e simultaneidade desconectadas do qualquer processo histórico.

Além de não auxiliar na elaboração conceitual do tempo e de suas categorias, desconstroem-se também as possibilidades de conceituação do significado de processo histórico e da importância que assumem suas relações com a temporalidade. Lembre-se que ao deixar o primeiro ciclo do ensino fundamental, os alunos entrarão em contato com os temas programáticos da disciplina, que são excessivamente factuais e que parecem considerar encerrada a aprendizagem das questões temporais. O que se torna um importante fator para a falência do ensino de História.

A leitura dos relatórios e projetos nos permitem chegar a algumas afirmações a respeito do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira seria que, apesar da introdução de novos currículos, programas e propostas, as permanências são maiores que as inovações, pois apesar do aparecimento das novas formas de pensar e de agir para ensinar História, o peso da tradição escolar se faz sentir pesadamente. Se as propostas novas enfatizam e procuram encaminhar para novas metodologias de ensino, a rotina da sala de aula não as incorpora por motivos apontados e apesar das aparências e tentativas bem intencionadas o ensino de História nos anos iniciais se ressentir de uma estruturação que o leve ser realmente a preparação para a compreensão da ciência histórica pelos nossos alunos.

Referências

COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madri: Morata, 2002.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. *Clio en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1967.

LEE, Peter. Por que aprender história? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, out./dez. 2011.

PEREYRA, Carlos. História, para quê? In: (Org.). *História para que?* 5. ed. México: Siglo Veinteuno, 1984.

PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madri: Morata, 1993.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A., 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Guias curriculares para o ensino de primeiro grau*. São Paulo: CERHUPÉ, 1975.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, Isabel (org.).

Educação e consciência histórica na era da globalização. Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 24-40.

TOPOLSKI, Jerzy. Structure des mythes historiques: historiographie, conscience historique, mémoire. In: MONIOT, Henri; SERWANSKI, Maciej. *L'histoire en partage I: le récit du vrai*. Paris: Nathan: 1994. p. 71-81.

TREPAT, Cristòfol A.; GOMES, Pilar. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. 4. ed. Barcelona: Graó, 2002.

ZELMANOVICH, Perla. Seleccionar contenidos para el primer ciclo: un falso dilema: ¿cercanía o lejanía? In: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUY, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales II: teorías com prácticas*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 19-42.