



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

CAMYLE SILVA DA COSTA

**CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E
REFLEXIVA DOS DISCENTES**

**(Estudo realizado junto a professores (as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma
escola pública do agreste paraibano)**

**GUARABIRA
2022**

CAMYLA SILVA DA COSTA

**CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E
REFLEXIVA DOS DISCENTES**

**(Estudo realizado junto a professores (as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma
escola pública do agreste paraibano)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção de título de
licenciada em pedagogia.

Área de concentração: Formação Docente e
Identidade

Orientador (a): Prof. Esp. Diego de Lima Santos Silva

Coorientador(a): Profa. Dra. Taíses Araújo da Silva Alves

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C837c Costa, Camyla Silva da.

Contribuição do ensino de história para a formação crítica e reflexiva dos discentes [manuscrito] : (Estudo realizado junto a professores (as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola pública do agreste paraibano.) / Camyla Silva da Costa. - 2022.

47 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Prof. Esp. . Diego de Lima Santos Silva ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

"Coorientação: Profa. Dra. Taíses Araújo da Silva Alves ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Ensino de História. 2. Ensino Fundamental Anos Iniciais.
3. Formação Crítica. 4. Formação Reflexiva. I. Título

21. ed. CDD 981

CAMYLA SILVA DA COSTA

**CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E
REFLEXIVA DOS DISCENTES**

**(Estudo realizado junto a professores (as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma
escola pública do agreste paraibano.)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção de título de
licenciada em pedagogia.

Área de concentração: Formação Docente e
Identidade

Aprovada em: 14/09/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Esp. Diego de Lima Santos Silva (Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Taíses Araújo da Silva Alves (Coorientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva (Examinador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas (Examinador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Fruto de uma persistência relutante, de manhãs pensativas e desmotivadoras, emana esses agradecimentos.

Primordialmente, agradeço a Deus por me manter firme com saúde e forças até o momento final deste trabalho.

Agradeço aos meus pais João Rodrigues e Luzinete Silva e às minhas irmãs que sempre estiveram ao meu lado.

Agradeço à Leidiane Oliveira e a Fagner Santos por todo suporte e ajuda emocional nesses momentos finais.

Agradeço ao meu orientador, Diego Lima Santos da Silva e a minha Coorientadora Taíses Araújo da Silva Alves, por aceitarem conduzir esta pesquisa.

Agradeço a banca avaliadora por analisar e tecer considerações sobre todo o trabalho.

Agradeço a todos(as) professores(as) que contribuíram, efetivamente, para a minha formação acadêmica em pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em especial à Profa. Dr. Ingrid Beserra, uma profissional excelente que ressignificou o sentido de estudar a educação, sendo inspiração para muitos(as).

E, por fim, agradeço a todos(as) que contribuíram direta e indiretamente para a consolidação deste trabalho acadêmico.

“O aumento do conhecimento é como uma esfera dilatando-se no espaço: quanto maior a nossa compreensão, maior o nosso contato com o desconhecido.”
(Blaise Pascal)

RESUMO

Por muito tempo, o ensino de História no Ensino Fundamental Anos Iniciais desenvolveu-se a partir da memorização das datas e dos grandes heróis, sendo marginalizada e encarregada de reproduzir um discurso tido como verdade absoluta. Foi a partir de revoluções e dos movimentos sobre reforma da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, PCNs e a BNCC que a reformulação do currículo em História foi sendo, aos poucos, modificada. Nesse sentido, este estudo busca investigar como o ensino de História nos Anos Iniciais poderá contribuir para a formação cidadã crítica e reflexiva dos educandos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com objetivos exploratórios, realizada através de uma pesquisa de campo, junto aos (as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da escola pública de um município do Agreste Paraibano. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e tratados através da análise temática. Alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa são Bittencourt (2002), Libâneo (1994), Gramsci (1997), Antunes (2010), dentre outros. Com o resultado da análise dos dados, identificou-se que relacionar o componente de História com outros conteúdos é essencial para a fixação do conhecimento ativo. Por fim, constatou-se que o ensino de História no Ensino Fundamental Anos Iniciais, quando desenvolvidos a partir de metodologias ativas, poderá contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Palavras-chaves: Ensino de História. Formação Crítica. Formação Reflexiva. Ensino Fundamental Anos Iniciais.

ABSTRACT

For a long time, the teaching of History in the the first years of elementary school was based on the memorization of dates and great heroes, being marginalized and having the task of reproducing a discourse that was considered absolute truth. It was only after the revolutions and movements for educational reform, such as the Law of Directives and Bases of Education, PCN, and the BNCC, that the reformulation of the History curriculum was gradually changed. In this sense, this study aims to explore how History teaching in the early grades can contribute to the formation of students' critical and reflective citizenship. This is a qualitative research, with an exploratory nature, conducted through field research with elementary school teachers in a public school in a town in the Agreste of Paraiba. Data were collected through semi-structured interviews and processed through thematic analysis. Some of the theoretical assumptions that support this research include Bittencourt (2002), Libâneo (1994), Gramsci (1997) and Antunes (2010). During the data analysis, it was found that the linking of History teaching with other subjects is essential for the fixation of active knowledge. Finally, it was found that History teaching in the first years of elementary school, when developed with active methods, can contribute to the formation of critical and reflective subjects.

Keywords: History teaching. Critical formation. Reflexive formation. First grades of Elementary School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caminhos para a construção do ensino de História em sala de aula	26
Tabela 2 – Recursos metodológicos para um ensino crítico e reflexivo	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRINCIPAIS APROXIMAÇÕES SOBRE O CONCEITO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	13
2.1 CRITICIDADE: O QUE É E POR QUE DEVEMOS UTILIZAR EM SALA DE AULA?.....	13
2.1.1 Relação entre criticidade e docência.....	14
3 ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	16
3.1 OS ANOS INICIAIS NA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	16
3.2 O COMPONENTE DE HISTÓRIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E SUA RELEVÂNCIA PARA REFLEXÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	19
3.2.1 Criticar e refletir através do ensino de História.....	24
3.2.2 Metodologias para o ensino de História no Ensino Fundamental Anos Iniciais	25
4 MARCO METODOLÓGICO	30
4.1 CENÁRIOS E SUJEITOS DA PESQUISA	31
4.2 COLETA DE DADOS	31
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
5.1 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	33
5.2 INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO REFLEXIVA	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS (AS) PROFESSORES(AS)	45
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	47

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional vigente, uma das funções sociais da escola e da educação brasileira é formar discentes críticos e reflexivos. Para isto, a pedagogia tem utilizado diversos meios para desenvolver o senso crítico em relação aos conteúdos e a didática apresentada. Pensando nisso, este estudo debruça-se sobre a relação do ensino de História nas séries iniciais e a formação crítica e reflexivas dos(as) alunos(as), uma vez que, este componente curricular por transfigurar opiniões acerca dos diferentes assuntos presentes na sociedade e aborda por práticas pedagógicas que instigam o pensamento e a reflexão, poderá conduzir a uma abordagem mais qualitativa na educação dos educandos, norteador um ensino mais crítico e dialógico, pois o que se observa, em alguns cenários desde o século XIX, é uma minimização da História nas salas de aulas, sendo ela mnemônica e mecânica, um panorama que só promove ainda mais a falta de criticidade.

Para contemplar essa afirmativa, observa-se no Brasil, que desde o ano de 1838, com a fundação do Colégio Dom Pedro II e a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), a História é vista no currículo escolar como disciplina oficial da escola secundária. Todavia, Bittencourt (2005) afirma que esse nascimento da história estava ligado às ideias positivistas, a partir de uma verdade única da história da civilização. Neste sentido, o ensino de História era limitado aos conteúdos da França, à cultura, aos rituais, aos grandes heróis, de modo que os manuais didáticos apresentados na época tratavam a história como ferramenta ideológica de doutrinação política, dado que camuflavam os fatos da época e valorizavam os ideais burgueses. Bittencourt (2008) ressalta, posteriormente, que o ensino de História, especialmente no ensino primário, estava ligado ao depósito da cultura, do conhecimento, por meio de manuais didáticos que beneficiavam o trabalho docente por possuírem exercícios e textos prontos, nos quais os(as) professores(as) apenas reproduziam o que estava escrito, não havia reflexão, questionamentos e/ou criticidade. Dessa forma, havia apenas uma mera reprodução dos conteúdos, a história sendo mnemônica, decorativa e, muitas vezes, desvinculada dos conteúdos sistematizados.

Concomitantemente ao exposto, após verificar que os componentes curriculares perpassam por práticas monótonas, em especial no ensino de História, busca-se neste estudo responder ao seguinte problema: Como o ensino de História pode contribuir para a formação crítica reflexiva dos discentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais? Neste seguimento, o desejo e a preocupação pelo referido tema originam-se da percepção de que este componente

curricular permeia as reflexões sobre todas as particularidades da sociedade a respeito da cultura, política, estigmas, entre outros.

Para responder tal questionamento de pesquisa, tem-se como objetivo geral investigar como o ensino de História nos Anos Iniciais poderá contribuir para a formação crítica e reflexiva dos educandos. E como objetivos específicos: a) apresentar a organização e funcionamento da Educação Básica e o papel da etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais no processo de formação dos estudantes; b) identificar a perspectiva do Ensino de História orientada pela BNCC, possibilidades e limitações para uma abordagem crítico reflexiva em sala de aula; c) refletir, a partir das respostas dos docentes, a relação entre a prática pedagógica e as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico pelos alunos e d) propor caminhos para o desenvolvimento de um Ensino de História dialógico, crítico e reflexivo.

A metodologia adotada, é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, alinhando-se aos métodos não probabilísticos de forma intencional. Os dados foram averiguados a partir da análise temática, tal como proposto por Bardin (2011), utilizando-se do instrumento de entrevista semiestruturada, pautadas em tópicos subsequentes ao conteúdo adquirido ao longo da entrevista.

Esse trabalho estrutura-se, assim, seis partes, além das referências bibliográficas e os anexos. Na parte 1, tem-se a introdução na qual é apresentada a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos, uma síntese dos pressupostos teóricos e uma breve descrição da metodologia. Na seção 2 discorre-se sobre o conceito de criticidade, a partir da literatura especializada baseada em autores como Bittencourt (2002), Libâneo (1994), Gramsci (1997), Carraher (2011), Antunes (2010), dentre outros pesquisadores e documentos pertinentes ao estudo. No tópico 3, faz-se um breve percurso histórico sobre o ensino de História nos anos iniciais, apontando seus fundamentos e a sua presença na legislação brasileira. Em seguida, na parte 4, realiza-se o detalhamento do marco metodológico para a abordagem desse tema. Na seção 5, apresenta-se a análise temática das entrevistas semiestruturadas, com base na contribuição de seis professores (as) da rede municipal de uma escola no Agreste paraibano, realizadas sob os postulados teóricos de Bittencourt (2002); Assis, Ruckstadter e Noda (2022); Saviani (2011); Freire (1997), entre outros. Por fim, na parte 6, expõem-se as considerações finais a respeito do tema investigado.

2 PRINCIPAIS APROXIMAÇÕES SOBRE O CONCEITO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Os primeiros estudos sobre o pensamento crítico ocorreram na Grécia antiga com os grandes pensadores da época, a exemplo de Aristóteles, Platão e Sócrates. Esses filósofos iniciaram a pesquisa sobre a criticidade a partir do raciocínio lógico científico, para tentar explicar a origem do mundo e do universo. Hodiernamente, o pensamento crítico se constitui-se por investigar e refletir sobre o conhecimento e se configura-se como uma condição necessária à educação. Nesse ínterim, ao longo desse estudo, serão abordadas questões sobre a criticidade e sua interação com a prática docente.

2.1 CRITICIDADE: O QUE É E POR QUE DEVEMOS UTILIZAR EM SALA DE AULA?

Desde 1980, as discussões sobre as formações iniciais e continuadas têm-se aprofundado no que concerne a relevância de formar sujeitos críticos e conduzir professores (as) a práticas pedagógicas que possam instigar o pensamento crítico do educando, sendo esta, pois, uma ação que provoca a análise, a contradição e o reconhecimento do novo, mediados em espaços de aprendizagens.

Ao pensar o termo “criticidade”, costuma-se atrelar o seu significado a palavras como: reflexão, argumentação, questionamento e senso crítico. Assim, o conceito de criticidade é tido como um exercício da consciência em construir análises, julgar as circunstâncias previstas e posicionar-se em relação a protótipos na sociedade. É válido destacar que a crítica não está interligada ao ato de expor as falhas e condenar os erros do mundo a sua volta, sendo esse, um conceito simplista e equivocado, que ainda é visto, muitas vezes, em algumas demarcações sociais, como explícita Raths (1977).

Conforme Carraher (2011), a criticidade é considerada, de maneira geral, como uma resposta positiva, ou negativa, a determinadas situações após um período de interpretação, classificação, distinção e julgamento do objeto de estudo proposto. Para o resultado, utiliza-se parâmetros que consiste em analisar o cenário e os pressupostos que os rodeiam. Essa ação é resultante, portanto, de uma curiosidade intelectual que vai além de resolver um problema por meio do debate, visando analisá-lo minuciosamente em diferentes aspectos.

No contexto social vigente, as características intelectuais supracitadas são importantes para aprimorar uma ideia, para complementar os conhecimentos particulares e para obter

novas reflexões. Dessa forma, a criticidade é baseada na compreensão de que somos seres racionais e pensantes, logo, podemos refletir e analisar as circunstâncias sociais em que vivemos. Em consonância com essa perspectiva, Flecha e Torjada (2000) abordam que:

[...] Nós, como sujeitos ativos em nossas interações sociais, agimos e pensamos, questionando-nos; não damos por certa e absoluta a realidade que nos rodeia, e sim sabemos da existência de outros contextos e outras práticas que põem “entre aspas” nossa normalidade (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p-26).

Isto posto, compreende-se que, intencionalmente, cada indivíduo constrói momentos de análises, apreciações e descobertas no dia a dia, de maneira que cada um expressa sua subjetividade, crenças, culturas e saberes. Em vista disso, a criticidade aponta um caminho para compreender as diferentes percepções do meio. Carraher (2011) salienta que os humanos que não pensam criticamente estão predestinados a seguir um discurso hegemônico, por meio de crenças, uma vez que sustentam bases ideológicas que na maioria dos casos são desnecessárias, e não buscam se apoiar em fatos. Com base no pensamento de Carraher (2011), observa-se que obter uma postura crítica é algo imprescindível na vida cotidiana, para construir opiniões acerca dos mais variados temas e para não reproduzir discursos inviáveis e mecânicos.

Nessa mesma direção, Gramsci (1999) defende que a criticidade é capaz de se desenvolver cotidianamente em diferentes momentos educativos e aos poucos ampliar critérios e procedimentos técnicos para formular argumentos e reflexões. O senso crítico é, por conseguinte, caracterizado como um processo que se desenrola a partir do desenvolvimento intelectual, no qual a leitura, a socialização de opiniões, o debate, as percepções sociais são consideradas como um conjunto para a obtenção deste.

Em consonância a essas abordagens, a educação apoia-se postulados e caracteriza a criticidade como um mecanismo didático, no qual o docente se apropria deste para proporcionar situações de aprendizagens. Para tanto, são veiculados os assuntos do cotidiano, os conteúdos curriculares e as opiniões particulares, todos compartilhados coletivamente e ampliados a partir das reflexões e investigações em sala. Todavia, é necessário que essa ação tenha em vista os valores sociais e as pretensões políticas, na intenção de compreender os diferentes cenários, pois, além do educando refletir sobre os assuntos dos componentes curriculares, é importante ter um olhar sensível do contexto social e de si próprio. Nos termos de Gramsci (1987):

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas de direções contrastantes [...] a crítica, portanto, deve traduzir a especulação em seus termos reais de ideologia política, de instrumento de ação prática (GRAMSCI, 1987. p-21-57).

Frente ao exposto, torna-se evidente a relevância dos estudos acerca da criticidade e sua contribuição para compreender as propulsões do convívio social e questionar os aspectos que permeiam a educação.

2.1.1 Relação entre criticidade e docência

Assumir uma postura crítica referente aos conteúdos, à sociedade e aos valores, requer do(a) educador(a) uma investigação do objeto de estudo. Nessa concepção, a relação entre criticidade e docência resulta, proporcionalmente, do conhecimento despertado pelos(as) professores(as) em seus alunos(as), ao incentivá-los(as) a questionar os fatos, buscando caminhos para efetivação do senso crítico

Pensar na estrutura de uma consciência crítica é compreendê-la como um processo de ensino, no qual o(a) professor(a) alcança uma atitude reflexiva da frente à sociedade e proporciona, em sala, momentos de questionamentos e argumentação, ativando as capacidades cognitivas dos(as) alunos(as). O papel do(a) professor(a), dessa maneira, se configura-se como caminho para o conhecimento consolidado promovendo a inquietude e a descoberta, a esse respeito Libâneo (1994) salienta que:

Isso significa que ao professor crítico não basta que denuncia as injustiças sociais, que esteja engajado num sindicato ou partido ou que explicita o caráter ideológico dos conteúdos escolares. É preciso, antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sociopolíticos e pedagógicos em forma concretas de trabalho docente que levem domínio sólido e duradouro dos conhecimentos pelos alunos, que promovam a ampliação de suas capacidades mentais a fim de que desenvolvam o pensamento independente, e a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p.100).

Sob esse ângulo, a prática docente assume um cargo de grande relevância para a construção do senso crítico dos educandos, uma vez que abarca todo o ensino e aprendizagem. Faz-se necessário que o(a) docente reflita sobre sua prática, sua metodologia e suas atitudes em sala, para construir um ambiente questionador e reflexivo. No que concerne à prática crítica e reflexiva do(a) educador(a), Libâneo (2007) ressalta a grande importância do

professor(a) refletir criticamente sobre sua *práxis* e compreender o seu próprio pensamento para, assim, proporcionar melhorias na qualidade do ensino.

Colabora com essas percepções o entendimento de que é necessário abordar ~~que~~ a função social da escola e da educação, vistas como partes integrantes da formação dos sujeitos históricos que atuam na sociedade. E o(a) professor(a) é um dos sujeitos que interliga, na sua prática, a relação do saber e com o pensamento reflexivo acerca da realidade, evidenciando, assim, uma prática pedagógica crítica, criativa, política, social, cultural e construtiva, na qual possibilita-se o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos educandos, permitindo-lhes compreender sua realidade, na busca por seus direitos, como afirma Oliveira, Moares e Dourado (2009).

Perante o exposto, é notório que a criticidade estabelece fatores importantes para aquisição do conhecimento concreto, efetivo e reflexivo, na qual o(a) educador(a) deve se apoiar para proporcionar práticas pedagógicas pautadas em questionamentos, inquietude e descobertas. Sendo assim, na próxima seção serão debatidas questões concernentes ao funcionamento do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, bem como algumas ponderações sobre o papel do Ensino de História no desenvolvimento da criticidade dos(as) estudantes.

3 ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Ao longo desse capítulo, tratar-se-á das aproximações da estrutura organizacional da Educação Básica, em particular o Ensino Fundamental Anos Iniciais. De maneira contínua, abordar-se-á as principais concepções do currículo em História, desde o século XIX até os dias atuais, demarcando as influências dessas diretrizes para a formação crítica dos (as) alunos(as), sobretudo nos Anos Iniciais.

3.1 OS ANOS INICIAIS NA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes de prosseguir, é primordial a consideração de que o termo Educação Básica começou a ser discutido nos anos de 1980, a partir do documento intitulado “Educação para todos: caminhos para mudança”, formulado no governo de José Sarney, no qual a educação básica é concebida como uma política pública educacional. Foi com a Constituição Federal de 1988 que os processos educacionais formais ganharam legitimidade, como visto no Artigo 205:

Art. 205 - A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988, p.123).

Conseqüentemente, para nortear esse princípio, foi concebida e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, em 1996, na qual afirma-se que a educação escolar se constitui-se de três etapas importantes do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio constituindo assim, a Educação Básica.

A divisão da Educação básica é respaldada com base nos pressupostos da LDB (9394/96), que atribui à Educação Infantil como etapa para o desenvolvimento integral da criança até os 5 (cinco) anos, sendo organizada por registros de desenvolvimento da criança como avaliação, composta por carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas por ano, com jornada de 4 (quatro) horas parciais e 7 (sete) horas integrais e frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas.

O Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão a respeito dos seguintes critérios expostos no Artigo 32, incisos de I a IV:

- I. desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Já o Ensino Médio é regulamentado como ensino gratuito na rede pública, com duração de 3 (três) anos e por áreas do conhecimento, de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), respectivamente: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas, em acordo com a LDB nº 9394/96. A etapa final da educação básica possui finalidades que corroboram para consolidação dos objetivos de aprendizagens, definidas, segundo o Art. 35-A, I a IV, da LDB nº 9394/96, como:

- I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições ou aperfeiçoamento posteriores.
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- IV - a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos dos processos produtivos, relacionando-o com a prática, no ensino de cada (BRASIL, 1996).

Por seu turno, o atendimento em creche e pré-escola é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9.394/96, para crianças de zero a cinco anos de idade. Cabe salientar que a Educação Infantil se tornou obrigatória para crianças de 4 e 5 anos por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é a base do processo educacional e, muitas vezes, representa a primeira separação das crianças de seu convívio familiar. Apoiadas na concepção do cuidar e do educar, as instituições escolares de Educação Infantil não são apenas espaços de cuidados para com as crianças, ~~mas~~ como também constituem importante etapa para o pleno desenvolvimento dos sujeitos que ali estão inseridos, conforme explicitado na Base Nacional Comum Curricular:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar (BRASIL, 2018, p. 36).

Logo, é fundamental a constância entre os processos de ensino-aprendizagem na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo necessário que “a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2018, p. 53). A ligação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem rupturas, faz com que os conteúdos adquiridos em um primeiro momento sejam aprofundados e ampliados durante etapas subsequentes.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental são de responsabilidade dos municípios, consoante o Art. 11 da LDBEN 9.394/96, em seu inciso V: “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996). A partir disso, a BNCC (2018) estabelece que os Anos Iniciais devem reconhecer as situações lúdicas de aprendizagem, articulando-as com as vivências da Educação Infantil, a fim de progredir sistematicamente as experiências em relação ao desenvolvimento dos alunos, por meio intermédio das relações com o mundo da leitura, da escrita e das formulações de hipóteses sobre os acontecimentos da sociedade, fomentando o conhecimento.

Os Anos Iniciais escolares promovem, desse modo, na vida do estudante, significativas mudanças em seu processo de desenvolvimento, em suas relações de convivência e de apreensão do conhecimento de mundo. Os alunos começam a explorar sua autonomia, sua identidade e ampliam a sua rede de interações ao seu redor, acessando, portanto, meios mais ativos com as pessoas e com as normas que estão contidas nos diferentes locais, seja pela compreensão das diferenças ou pelo entendimento de suas potencialidades (BRASIL, 2018).

3.2 O COMPONENTE DE HISTÓRIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E SUA RELEVÂNCIA PARA REFLEXÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Com o transcorrer do tempo, observa-se que os métodos e formulações dos currículos no Brasil para o ensino da História, entre os séculos XIX e XX, foram demarcados pelo

civismo, patriotismo e moral cívica religiosa, através dos quais destacava-se, nas escolas primárias da época, a pretensão de garantir uma uniformidade cultural, sendo esta, influenciada pelos ideais europeus, com as chamadas “invenções de tradições”, no qual que tinha como objetivo fortalecer o patriotismo. Outrossim, percebe-se, ainda, que no final da década de 1930 ocorreu a efetivação da história da pátria e os ditos “heróis nacionais” ganham destaque (BITTENCOURT, 2005).

Concomitantemente a esses fatos, as marcas do colonialismo deixam impactos existenciais na cultura, nas formas de trabalho, nas relações do poder, do ser e do saber. Oliveira (2012) destaca que, com a conquista da América, a soberania europeia demarcou influências em todos os âmbitos sociais. De forma que, estruturalmente, o eurocentrismo se consubstancializou-se na educação, a medida em que impôs uma matriz cultural, dando a ideia de que tudo que é europeu é superior, desvalorizando os saberes já presentes antes da colonização.

Ao discorrer acerca dos fatores históricos do currículo em História, Bittencourt (2005) salienta que as metodologias e os conteúdos do século XX são perpassados por um processo de compreensão da História enquanto memorização de datas e de nomes de grandes heróis. Assim, essa visão de que “aprender era memorizar” ficou conhecida como “Métodos Mnemônicos”, posto que se trata apenas de fixar na memória os eventos, datas importantes e fatos heroicos, ou seja, uma visão retrógrada da história que não incita o questionamento, a reflexão, a criticidade. Destarte, é importante ressaltar que essas metodologias, utilizadas nos séculos XIX e XX, valorizavam as ideologias dominantes, visto que proporcionavam o poder e a valorização de um determinado povo.

Hodiernamente, este exercício mnemônico ainda é visto em algumas salas de aula, por meio de práticas que não instigam a reflexão e a consciência crítica. Ocasionalmente, é possível deparar-se com didáticas e planejamentos mecânicos em muitas práticas docentes, precisamente no ensino de História. É pensando nisso, que Medeiros (2008) apresenta, em sua dissertação, essas narrativas mnemônicas como sendo ações que:

[...] Permanecia como referencial didático presente nas aulas, mais especificamente no ensino da História, como se esta fosse uma disciplina apenas memorística, sem possibilidades de proporcionar o desenvolvimento de um pensamento crítico, uma vez que não analisava, entre outras coisas, a relação antes/depois, relação esta, presente em todos os fenômenos (MEDEIROS, 2008, p.30).

Em consonância com esse pensamento, Freire (1974) já abordava que essa “memorização mecânica” dos assuntos é dada pelo educador(a) como uma espécie de

depósito, no qual o educando recebe a informação, memoriza e a repete. Evidencia-se, desse modo, como a educação se torna monótona e, por conseguinte, não colabora para o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Essa prática citada anteriormente foi bastante valorizada nos anos finais do século XX, no período da ditadura militar, momento, em que ainda era reproduzida a didática apresentada desde o Brasil Império, no qual o ensino de História era uma transmissão dos valores da burguesia, dos grandes “heróis” políticos, das grandes narrativas da Europa e dos ideais positivistas, a qual enfatizava uma verdade absoluta dos fatos. (PERES, SCHIRMER, RITTER, 2015). Acerca desse contexto, Júnior (2016) argumenta que:

[...] prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas. (JÚNIOR, 2016. p.95).

Do mesmo modo, a História retratada no período militar (1964) seguia o padrão de moderar o controle ideológico na escola e só favorecer a formação cívica e moral (NADAI, 1993). Nesse contexto, pode-se observar o poder centralizador que a história assumiu durante essa época, bem como compreender as ideologias políticas subjacentes aos conteúdos “transmitidos” em sala.

Percebe-se, ainda, um exemplo dessas narrativas quando mencionado que o currículo é uma forma de poder, dado que sistematiza e norteia todos os processos da prática pedagógica. Por esse lado, Silva e Moreira (1994), afirmam que os currículos estão interligados às relações de poder e às convicções intrínsecas das partes que estão no domínio.

Segundo explicita Caimi (2001), no ano de 1985, com os frequentes debates sobre a reforma da educação, começou-se a pensar em novas propostas para o ensino de História, contrariando práticas tradicionais, heroicas, ideológicas e eurocêntricas.

Diante dessa realidade, a LDB nº 9394/96, seguindo o que foi proposto na Constituição Federal de 1988, assevera que “[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”. (LDB, 1996, Art. 26 § 4o).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Médio (PCNs) foram articulados para superar essas práticas citadas anteriormente e instaurar novos métodos em dimensões atitudinais, procedimentais e cognitivas. Para tanto, os PCNs (1998) organizam-se por áreas de conhecimento e se integram aos demais componentes curriculares, por meio dos temas transversais (PERES, SCHIRMER, RITTER, 2015). Os PCNs (1998) dos

anos iniciais passaram a ser discutir um currículo voltado para História local, comunidades locais.

[...] a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. (BRASIL, 1998, p. 41).

Outrossim, com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira passou a ser obrigatório em todos os currículos, preferencialmente, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Portanto, foi acrescentado o artigo 26-A à Lei 9394/96, que versa:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil (BRASIL,1996).

Em 2015, com a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento norteador para formulações dos currículos de todos os componentes curriculares das etapas da educação básica. Em sua primeira versão a BNCC para o ensino de História provocou intensos debates entre estudiosos por apresentar rupturas e crítica ao eurocentrismo. Em 2016, após reformulações, a segunda versão da base apresentava uma história sob o viés da Europa, e mais conteudista. A terceira versão e atual da BNCC, divulgada em 2017, continha poucas alterações, embora abordasse alguns critérios dos PCNs (1998). Desse modo, o ensino de História, pautado na BNCC (2017), segue em continuidade e com alguns avanços. Ralejo, Mello e Amorim (2021) salientam que:

[...] As prescrições curriculares presentes do componente de História para o Ensino Fundamental, apresentados na versão homologada da BNCC como unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pouco se diferenciam dos conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos até então, configurando movimentos de permanência na política curricular. Porém, podemos projetar também mudanças apresentadas no documento. Não no sentido de apresentar propostas revolucionárias e inéditas no campo do ensino de História, mas ao assumir posicionamentos que valorizem a especificidade do componente em questão por meio da definição de competências específicas, em diálogo com as competências

gerais, e do conceito de “atitude historiadora”. (RALEJO, MELLO, AMORIM, 2021, p.09).

Nesse mesmo sentido, Assis, Ruckstadter e Noda (2022) denotam que a história que deve permear a educação de crianças é aquela que traz diferentes fontes, vivências locais, realidades coletivas e memórias. Tudo isto com a finalidade de resgatar as diversidades e construir o sentimento de pertencimento ao ambiente e as relações.

Isto posto, no que concerne ao ensino de História para os Anos Iniciais, a BNCC (2018) dedica-se à construção do sujeito, a partir das concepções “do eu e do outro”, mediante trocas e vivências diárias, reconhecendo seu lugar na sociedade, em seus termos:

A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negocia. (BRASIL, 2018, p. 401).

Dessa maneira, a Base Nacional Comum Curricular elenca 10 competências gerais para aquisição do saber, dentre as quais evidencia-se um processo norteador da didática em sala em todas as etapas da educação básica, são elas:

- 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 09).

Analisando essas competências gerais da BNCC (2018), é pertinente destacar as palavras: argumentação, pensamento crítico, criativo e reflexivo. Elas são condizentes a este objeto de estudo e enfatizam um ensino questionador e problematizador.

No que se refere a História, a BNCC (2018) expõe uma dinamicidade de elementos para construção de um ensino crítico e reflexivo, a partir da compreensão, interpretação, análise, contextualização, comparação e identificação do saber histórico em relação as modificações ocorridas na sociedade através do passar do tempo. Diante disso, são expressos nesse documento competências específicas que garantem os elementos supracitados, a saber:

1 - Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2 - Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3 - Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4 - Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5 - Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6 - Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7 - Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2018, p.402).

Nessas circunstâncias, observa-se que a maioria das competências designam a construção de um ensino crítico, uma vez que traz palavras como: questionamento, diferentes

percepções, análise, problematização, relações de poder, entre outros, para compor as aprendizagens a serem adquiridas.

Acerca dessas competências, a BNCC propõe temáticas a serem trabalhadas no ensino de História nos anos iniciais. Para o 1º ano, os conteúdos deverão abarcar a família, no 2º ano a comunidade e os registros do local, em seguida, no 3º ano, associará o lugar e as pessoas que compõem uma dada cidade, já no 4º ano, o currículo em História deverá tratar do município, dos grupos e da migração e no 5º ano os assuntos serão norteados pela cultura e as diferentes linguagens históricas (BRASIL, 2018).

Completando isto, Fonseca (2009) afirma que a História representada no currículo do Ensino Fundamental Anos Iniciais é considerada importante por proporcionar situações de aprendizagens, que possibilitam o estudante a construir relações com os grupos sociais, aprender fatos históricos do lugar em que se vive e inteirar-se dos aspectos críticos da sociedade com base no passado, presente, diversidades e cultura.

Subsequentemente, Medeiros (2008) enfatiza que a História é um componente que abrange a sociedade e os fatos circunscritos nela. Além do “saber ler e escrever”, esse componente busca compreender o mundo, problematizar e refletir os aspectos gerais, contornando com uma rede de saberes que cria e reconstrói a própria historicidade e os liberta.

3.2.1 Criticar e refletir através do ensino de História

A relação entre a História e a formação do indivíduo perpassa a realidade vivenciada, e, por esse motivo, o seu ensino deve ser pautado com base nos critérios de cidadania e de condições de vidas, elencando as frustrações, a miséria, e as desumanizações ocorridas no dia a dia, para que os educandos possam “ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural” (BITTENCOURT, 2002. p.20).

Com base nas propostas curriculares para o ensino de História, a formação intelectual do indivíduo se deve constituir-se por apontamentos críticos em relação aos conteúdos, à política e à sociedade. É nessa estrutura que o fomento das metodologias para a História deve ser formulado, estudando as narrativas da sociedade, o passado e o presente, construindo um pensamento linear, justo e democrático, conforme destaca Bittencourt (2002).

No cotidiano escolar, os conteúdos de História são selecionados e particularizados a partir dos interesses de um grupo ou instituição. Com esse fim, a história, em determinados

momentos, privilegia certas posições políticas e sociais. Sobre essa postura, Saviani (1994) esclarece que:

Os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente. De fato, como posso proceder segundo o método histórico fazendo abstração da história? (SAVIANI, 1994, p.123).

Dessa maneira, essas relações de poder e disputa nos currículos são notáveis, principalmente, no componente curricular História. Frente a isto, o(a) professor(a) se apropria-se da pesquisa para criticar e refletir os conteúdos propostos, com um olhar sensível e questionador, por conseguinte, a postura inquisitiva do(a) educador(a) se revela-se como essencial para a formulação do ensino crítico.

Partindo desse pressuposto, observa-se, portanto, a importância de existir no ambiente de aprendizagem uma troca ideológica crítica e reflexiva entre docente e discente, para assim, haver questionamento dos fatos, das narrativas e das grandes perspectivas sociais, políticas e econômicas, que envolvem determinado período. Sob essa afirmativa, Medeiros (2008) enfatiza:

Pensarmos no ensino de História numa perspectiva de pensamento crítico é conceber a sala de aula como um lugar onde o aluno possa participar, criar, pensar, criticar, ter liberdade de formular e reformular seus conceitos, construindo respostas e fomentando seus conhecimentos para produzir saberes junto ao professor(a) uma História viva, com prazer. Então, essa História é vida (MEDEIROS, 2008, p.20).

Nessa perspectiva, é elementar que a construção do pensamento crítico precisa estar entrelaçada, desde os Anos Iniciais, pois é importante que os educandos obtenham, desde a base, reflexões criteriosas a respeito do que lhes é apresentado (MELO, 2019).

3.2.2 Metodologias para o ensino de História no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Para a concretização de um espaço educativo dialógico, crítico e reflexivo é importante o (a) educador(a) construir metodologias profícuas para obter atenção, curiosidade e inquietude dos educandos em sala de aula, além de oportunizar um ambiente mais propício para o conhecimento científico. Para isto, Antunes (2010) elenca alguns caminhos a serem percorridos, segundo exposto na Tabela 1:

Tabela 1 - Caminhos para a construção do ensino de História em sala de aula

Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Selecionar os conteúdos que efetivamente devem ser trabalhados, não ver no erro do aluno senão uma oportunidade de ajuda, construir e planejar a sequência didática.
Administrar processos de progressão das aprendizagens.	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível da classe, assumir visão longitudinal.
Estruturar e desenvolver dispositivos de diferenciação.	Assumir que toda classe é heterogênea e saber administrar as diferenças desenvolvendo um esquema de cooperação entre os alunos para que aprendam com o professor, sem deixar de aprender com seus colegas.
Envolver os alunos em uma leitura e compreensão do mundo.	Entusiasmá-los pelo que ensina suscitando no aluno o desejo de aprender, mostrar a relação entre o que se aprende e o que se sabe, organizar e saber ouvir um “conselho” formado por seus alunos e destacar as raízes históricas nos fatos presentes e na construção do amanhã.
Ensinar os alunos a organizar, administrar e trabalhar em grupos.	Assumir estratégias de trabalho em grupo voltadas à cooperação, ensinar aos alunos a pesquisar e a compartilhar aprendizagens e saberes, desenvolver projetos pedagógicos cooperativos.
Mostrar como dominar e fazer uso de novas tecnologias.	Aprender a utilizar com pertinência as novas tecnologias sem se deixar dominar pela rotina, saber usar de maneira significativa a internet e outros recursos eletrônicos.
Vivenciar e superar os conflitos éticos da profissão.	Lutar em todas as oportunidades contra todas as formas de discriminação, assumir relação efetivamente cooperativa com a equipe de colegas, estudar e aprender sempre.
Realizar sempre uma leitura compreensiva.	Dominar integralmente a leitura escrita, lidando com seus símbolos e signos e beneficiando-se da compreensão integral dos textos lidos, associando-os e contextualizando-os em outros espaços e outros momentos.
Conquistar um domínio de múltiplas linguagens.	Ampliar a capacidade de expressão do aluno em sua capacidade de argumentação oral e escrita e no uso de outras linguagens como o desenho, a mímica, a interpretação de gráfico etc.
Alcançar plena capacidade de solucionar problemas.	Resolver problemas, seguindo raciocínio lógico e abstrato e sabendo expressar de forma diversificada os problemas solucionados ou pesquisados.
Assumir a compreensão e domínio de habilidades.	Desenvolver habilidades de compreender, interpretar, relacionar, conhecer, analisar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações ligadas à significação dos saberes escolares no cotidiano.
Conquistar uma visão integradora e sistêmica.	Compreender um fato e todas as suas dimensões através dos vários níveis da compreensão

	linguística e saber administrar as muitas redes de relações sociais que envolvem o viver e conviver.
Ter capacidade de argumentação e diálogo.	Exercitar estratégias de argumentação e valorizar o diálogo, a negociação positiva e as relações interpessoais. Descobrir a força da linguagem na mutabilidade histórica.
Desenvolver a iniciativa e a criatividade.	Estabelecer linhas de procedimentos que instigam a iniciativa e a criatividade associadas aos saberes escolares significativos.
Pesquisar e acessar informações.	Aprender a localizar, acessar, selecionar, classificar contextualização e usar melhor as informações disponíveis. Perceber as estratégias para separar documentos essenciais à História e outros sem valor conceitual e cultural.
Desenvolver a capacidade crítica.	Descobrir o sentido positivo da crítica, visando à assunção da cidadania, descobrindo meios e processos, na História, para trabalhar no presente o respeito e o pluralismo.
Desenvolver a capacidade de cooperação e socialização.	Apreender o verdadeiro sentido da cooperação nas relações interpessoais, desenvolvendo a empatia, a compreensão e a solidariedade.

Fonte: Antunes (2010).

O desenvolvimento didático em sala é necessário para obter uma aprendizagem eficiente e qualitativa que respeite os saberes dos educandos. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, o ensino de História está interligado aos aspectos culturais sociais do convívio do lugar, dos grupos e da posição em que o(a) aluno(a) está situado(a). A Base Nacional Comum Curricular (2018) aborda essas percepções quando expõe as primeiras aproximações do lugar em que se vive e a relação com a cultura local. Em vista disso, o desenvolvimento didático em sala deverá pensar em métodos e recursos para que esse estudo histórico não se torne enfadonho e monótono. Pensando nisto, Antunes (2010) apresenta algumas contribuições para evitar essas atitudes supracitadas, leia-se a Tabela 2.

Tabela 2 – Recursos metodológicos para um ensino crítico e reflexivo

A possibilidade de que o aluno possa identificar as relações sociais em seu próprio grupo, região ou país, com outras manifestações históricas estabelecidas em outros tempos e espaços.
A vontade de permitir localizar e situar acontecimentos históricos em muitos e diferentes tempos.
O desejo de levar o aluno a perceber a História nos assuntos de outras disciplinas, construindo o conhecimento de forma relacional.
Permitir que os alunos percebam que histórias individuais integram histórias coletivas.
A intenção de que, conhecendo e compreendendo seu modo de vida, o estudante perceba e respeite o modo de vida de diferentes grupos, em diversos espaços e tempos.

A intenção de que os alunos questionem sempre a sua realidade, identificando problemas de seu grupo social e procurem soluções a partir do conhecimento de outras formas de organização político-institucionais.

A ajuda aos alunos, para que dominem procedimentos de pesquisa escolar e de produções de textos históricos, aprendendo a observar criteriosamente e colher informações de diferentes fontes. Afinal, a aula de História jamais se circunscreve às paredes da sala de aula ou ao texto estudado em um livro.

A atitude de valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social sempre considerando critérios éticos.

A intenção de que os alunos percebam e apliquem o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de fortalecimento da liberdade de opinião e plena democracia, mantendo respeito às diferenças e luta contra as desigualdades.

Descubram realidades históricas diferentes da sua, percebendo outros modos de convívio, relações culturais e de transformação de ideias em obras.

Percebam a relação humana com a natureza e realizações sociais de trabalho em diferentes épocas e em diferentes realidades históricas.

Possam refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações impostas pelas mesmas, nas maneiras de trabalhar e viver de outras sociedades humanas, em outros tempos.

Fonte: Antunes (2010).

Em suma, conforme o contexto apresentado ao longo desse capítulo, torna-se claro que o componente curricular História poderá promover um ensino crítico e reflexivo na escola, desde que o(a) professor(a) permita o diálogo, o debate do conhecimento científico e as relações sociais, principalmente, no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

4 MARCO METODOLÓGICO

Tem-se como ponto de partida nessa pesquisa investigar como o ensino de História poderá contribuir para a formação crítico reflexiva dos discentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para isso, adota-se o método de pesquisa de base qualitativa, tendo em vista que a finalidade desse estudo é explorar as relações, sem contabilizá-las. Com isso, essa investigação é de caráter exploratório, configurando-se como o mais adequado para o tipo de análise aqui realizada, pois, em conformidade com Piosevan (1995), “a pesquisa exploratória permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade. Assim, o alvo é atingido mais eficientemente, com mais consciência.” (PIOVESAN, 1995. p 324).

Essa pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola no Agreste Paraibano, na intenção de coletar informações para fundamentação deste estudo. Gonsalves (2001) caracteriza a pesquisa de campo como sendo o meio mais propício para compreender os sujeitos da pesquisa de forma consolidada, logo, é preciso o pesquisador ir ao local investigado e colher todos os dados necessários. Para a coleta dos dados, adotou-se o uso de entrevistas semiestruturadas alicerçadas em Trivños (1987), por permitirem ampliar os questionamentos e reformular teorias e hipóteses no momento mesmo em que os entrevistados as respondem. Trivños (1987) argumenta, ainda, que:

[...] queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVÑOS, 1987. p.146).

Assim, a realização da pesquisa ocorreu com a participação de 6 (seis) professores(as) de uma escola pública, através da aplicação de um roteiro de entrevista com questões semiestruturadas, previamente elaborado, pois esse instrumento proporciona mais liberdade e entendimento ao entrevistado. A técnica da amostra utilizada corresponde a não probabilística mediante a análise das entrevistas resultantes da contribuição de 6 (seis) professores(as) do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede municipal, situada no Agreste Paraibano. Dessa maneira, essa técnica de amostragem foi selecionada de forma intencional, pois a escolha da escola se deu pelo fato dos(as) professores(as) possuírem anos de experiência e alguns destes buscarem aperfeiçoamento a partir de formações continuadas.

4.1 CENÁRIOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Para preservar a identidade dos(as) entrevistados(as), essa pesquisa preservou a identidade dos entrevistados e do local de estudo: uma escola situada na zona urbana, localizada na mesorregião do Agreste paraibano, que tem uma população de 7.370 habitantes, segundo a pesquisa organizada pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010. Este município conta com 12 escolas, sendo 03 na área urbana e 09 na área rural; 02 creches (01 na área urbana e 01 na área rural); 02 escolas estaduais e 01 particular. Vincula-se à 14ª Região de Ensino, atendendo da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 2º segmento do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).

Após esta escolha, delimitou-se as entrevistas apenas para os(a) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais, do segmento do 1º ao 5º ano. A escola possui um total de 6 (seis) professores(as) neste segmento, separados em turnos distintos (manhã e tarde), fica evidente, portanto, que se obteve a colaboração da totalidade dos(as) professores, feito decorrente de uma visita à escola para conscientização da importância em participar da pesquisa. Todos(as) professores(as) são formados em Pedagogia e possuem Especialização, apenas um deles (as) possui mestrado e doutorado. A maioria dispõe de anos de experiência na área educacional, na forma de servidor público efetivo neste município.

4.2 COLETA DE DADOS

A entrevista foi estruturada com ênfase nos pressupostos que baseiam o ensino de História nos Anos Iniciais e na sua prevalência para a construção de um ensino crítico, elencando-se, assim, os seguintes eixos temáticos Ensino crítico e reflexivo por meio do ensino de História; Propostas curriculares da BNCC; Interdisciplinaridade nos Anos Iniciais e Metodologias críticas e reflexivas para o ensino de História.

Após a aplicação das entrevistas semiestruturadas obteve-se o *corpus* para análise. Seguidamente à coleta, as entrevistas foram transcritas, sistematizadas e organizadas a partir da análise temática orientada por Bardin (2011). Essa maneira de verificar os relatos permite que questões, *a priori*, possam ser modificadas e subcategorias, *a posteriori*, possam surgir no caminho, por meio da interpretação do(a) pesquisador(a). Com relação a isso Bardin (2011) afirma que a análise temática “é transversal, isto é, recorta o conjunto de entrevistas através de uma grelha de categorias projetadas sobre os conteúdos.” (BARDIN, 2011. p. 175).

Com as entrevistas transcritas e analisadas, averiguou-se que os relatos eram similares em algumas situações e traziam um sentido único quando aplicados a uma teoria. Outro ponto

observado foi o surgimento de novos tópicos entrelaçados ao problema de pesquisa. Dessa forma, com a utilização do portal de periódicos da Capes, novas leituras foram iniciadas, complementando os estudos anteriores para embasar, culminando nos seguintes temas: Metodologias para o ensino de História; Interdisciplinaridade; Formação crítica e reflexiva por meio da História.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com vistas ao objetivo deste estudo e a partir dos dados coletados nas entrevistas, tornou-se viável formular considerações gerais sobre a percepção dos(as) professores(as) em relação aos conteúdos de História, bem como a respeito de suas posturas críticas, interdisciplinaridade, da didática apresentada em sala e das metodologias utilizadas no ensino de História nos Anos Iniciais. Sob o fomento desses aspectos, realizar-se-á uma análise temática sobre a opinião e a prática desses(as) professores(as) acerca dos desafios e das possibilidades para o ensino de História.

5.1 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

De acordo com os pressupostos abordados na fundamentação teórica, considera-se que o ensino de História pode caminhar lado a lado com a formação de sujeitos críticos, sobretudo no tocante às crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, desde que seja feita a utilização de metodologias que estimulem essas habilidades. Assim, é possível pensar que a prática docente está interligada com as proposituras da educação crítica e reflexiva. Sob esse olhar Freire (1996) esclarece:

[...]não há a possibilidade de ser um/a professor/a crítico/a sem exercitar a leitura crítica daquilo que se ensina, o que resulta numa Educação mais questionadora quanto à sua realidade imediata, mas também quanto à real necessidade de desenvolver determinadas habilidades ou práticas (FREIRE, 1996, p.14).

Em vista disso, as considerações abordadas a seguir apresentam análises das respostas de professores(as) a respeito de práticas e metodologias para o ensino de História. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo, por meio do componente de História, a maioria dos docentes responderam que para acontecer esta associação é necessário utilizar metodologias ativas e proporcionar momentos de interação entre o saber científico e o popular.

Corroborando com essas alegações, é possível considerar que as metodologias ativas são importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Berbel (2011) categoriza as metodologias ativas como um método que busca desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e desperta a curiosidade do educando, fazendo uso de experiências reais ou simuladas, nas quais o(a) professor(a) assume um papel de facilitador do processo.

Ainda em concordância com o referido autor, a utilização das metodologias ativas, favorece a independência do(a) aluno(a), uma vez que, fortalece sua consciência de ser protagonista da própria ação. Acerca da inter-relação do saber científico e popular, Freire (2007) afirma que a consolidação do conhecimento se constitui pelo modo que o(a) educador(a) utiliza a realidade concreta para apropriar-se da científica como uma possibilidade metodológica eficaz para organizar a mediação pedagógica. Todavia, outra proposta metodológica que amplia a prática em sala é salientada a partir da fala do(a) professor(a) 2:

Ao iniciar o assunto, gosto de conhecer o conhecimento prévio deles, para desenvolver a sistematização do conteúdo e construir questionamentos ao longo da aula de história. Com isso, vejo que eles aos poucos vão assumindo uma postura crítica (Professor(a) 2).

Articulando a narrativa anterior, nota-se que a descrição metodológica utilizada pelo(a) entrevistado(a) é imprescindível para a colaboração do saber sistematizado e da proposta do conhecimento ser aprimorado ao longo do conhecimento prévio dos educandos. Saviani (2012) defende essa possibilidade, afirmando que o entendimento histórico-social se constitui por meio do diálogo e de experiências individuais, uma vez que complementa a percepção inicial do(a) aluno(a) com a estruturação do tema proposto

Por conseguinte, no que designa a possibilidade de um ensino crítico e reflexivo utilizando a História, todos os(as) educadores(as) concordaram que é possível utilizar debates e rodas de conversas. Sendo assim, essas descrições são semelhantes ao método dialético defendido por Bittencourt (2008). Essa autora destaca que os debates, as discussões e as expressões orais são meios provocativos para a sociabilização de vivências e marcos sobre a realidade, uma característica que permite ao aluno(a) reconhecer as mais variadas formas de conhecimento a partir da História.

No que tange às práticas dialogais, alguns professores(as) citaram que utilizam materiais formais e não formais. O(a) professor(a) 2 relata que: “em alguns casos, levo jornais e revistas para trabalhar com temas específicos” (Professor (a) 2). Em seguida, o(a) professor(a) 4 acrescenta: “trabalho com temáticas que envolvem aulas ritmas, filmes, imagens, objetos antigos.” (Professor(a) 4).

Consolidando as propostas metodológicas empregadas anteriormente, Bittencourt (2008) revela que o emprego das fontes históricas são recursos pertinentes que auxiliam a formação do saber histórico. São classificadas em escritos (jornais, revistas, dossiês

temáticos) e não escritos (fotografia, música, arte cinematográfica e recursos visuais). Para tanto, entende-se que o uso destes diferentes recursos metodológicos é um passo para compreender o passado, como se constituía a sociedade na época e categorizar novas formas de entender o mundo. Em referência a esse posicionamento didático, Malverdes e Salim (2020) defendem que “a prática do ensino de História nos Anos Iniciais deve incorporar diferentes fontes, rompendo com o uso quase exclusivo do livro didático.” (MALVERDES e SALIM, 2020. p.189).

No decorrer das análises, dois professores(as) declararam que a capacidade crítica pode ser lapidada ao longo do processo de ensino e da aprendizagem. O(a) professor(a) 3 declara que utiliza a História para aperfeiçoar o pensamento crítico dos discentes. Já o(a) professor(a) 5 complementa: “depende da atividade elaborada em sala, pois o professor do Ensino Fundamental I vai moldando a criticidade na medida em que leciona o conteúdo” (Professor (a) 5).

Diante disso, é sabido que o pensamento crítico é a capacidade de analisar uma situação de maneira inquisitiva, conhecendo o novo e aprimorando o existente. Isto posto, todo ser humano é capaz de atuar, agir e raciocinar criticamente, sendo estas competências aperfeiçoadas ao longo da vida. Freire (1996) afirma que o conhecimento é inacabado, por isso pode ser modificado e evoluído à medida que há uma troca de saberes.

No fragmento a seguir, o(a) professor(a) 2 discorre sobre suas convicções na atuação da História em sala.

É possível, porque tudo depende da história, mas, é preciso ter em vista que a História não precisa ser tratada apenas como data comemorativa, mas sim, como uma disciplina que mostre a realidade, deixando de ser enfadonha e cansativa (Professor(a) 2).

Compreende-se no relato do(a) professor(a) 2 uma crítica no que concerne à relação entre os conteúdos de História e as datas comemorativas. Essa narrativa descrita pelo entrevistado revela que quando se particulariza a História, segundo de datas comemorativas, transmite-se a ideia de que o assunto é apenas uma representação comemorativa, minimizando a dialética histórica e a própria função da escola, qual seja a de buscar caminhos para a construção do saber.

Outro tópico evidenciado na análise das entrevistas relaciona-se ao recurso didático de atividades de memorização, como é possível observar no registro a seguir:

[...] As aulas de História são sempre divertidas, pois gosto de trazer jogos da memória, que eu mesmo produzo, para falar daquele tema específico, uma maneira deles lembrarem das datas importantes (Professor (a) 6).

Nessa exposição, constata-se que um dos recursos utilizados por esse(a) professor(a) é a utilização de jogos da memória. Vygostky (1989) elucida que os jogos são importantes para o desenvolvimento cognitivo e social, sendo um recurso significativo para aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso que o(a) professor(a) fique atento para que a utilização do jogo, não se delimite apenas a um determinado assunto ou a uma data, evidenciando, dessa forma, práticas mnemônicas.

Em síntese, apura-se que os procedimentos metodológicos e as diferentes fontes históricas são indispensáveis na construção do saber e precisam ser articulados com base no diálogo e na exposição de ideias para construir posicionamentos críticos e reflexivos. Para isso, a atitude inquisitiva e comprometida do(a) professor(a) se revela como essencial para consumir essa prática.

5.2 INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO REFLEXIVA

Tendo em consideração a interdisciplinaridade da História com outros componentes curriculares, a maioria dos docentes recorrem à interdisciplinaridade nas aulas diárias, vinculando temas, relações sociais, religiões e culturas, segundo relata o(a) professor(a) 3: “a interdisciplinaridade ocorre em todas as minhas disciplinas, posso fazer conexões com todos os assuntos e incluir a história”. Sobre esse tipo de postura, Romani (2007) pontua que a interdisciplinaridade é o diálogo entre os componentes curriculares e os meios pelos quais será feita a associação de cada conteúdo específico sendo preciso respeitar os limites de cada assunto e interligá-los com o contexto social vigente.

Todavia, o pesquisador complementa, ainda, que a interdisciplinaridade:

[...] é o desenvolvimento da consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Tais atividades só serão implementadas se o desenvolvimento for interdisciplinar, pois torna-se necessário um conjunto de elementos formadores na elaboração de reflexões de cunhos epistemológicos. (ROMANI, 2007, p. 02).

Outro aspecto evidenciado a respeito da interdisciplinaridade foi a vinculação das memórias familiares com o tema da aula, uma particularidade importante no processo de

construção da identidade pessoal e coletiva, principalmente, para crianças, conforme o depoimento a seguir:

Sempre que trato da história, os alunos envolvem a família e as condições que vivem, é nesse tempo que eles interagem bastante, trazem para a sala contos populares, histórias de quando os avós eram mais velhos e já aproveito para criar conexões com o tema da aula (professor(a) 1).

Evidencia-se nessa fala o conceito de memória baseado nas recordações familiares, nos valores sentimentais das lembranças como uma forma de registrar o passado a partir de vivências, fatos e diferentes visões. A esse respeito, Freitas (2010) aponta que a memória é categorizada como uma fonte que permeia a concepção da história, pois como conhecimento científico precisa de comprovação e averiguação. Entretanto, é preciso ponderar que “[...] a História não vive sem a memória – a História faz uso e até pode converter-se em memória.” (FREITAS, 2010, p. 42). Nesse contexto, é elementar a consideração de que só a utilização da memória em sala não satisfaz a aprendizagem das crianças. É essencial acrescentar análises reflexivas, produzidas pela história científica ao longo do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017).

Em contrapartida ao exposto anteriormente, destacam-se as narrações de dois entrevistados(as) para os quais a interdisciplinaridade não é regular, sendo o enfoque maior nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, como verifica-se nestes recortes seguintes:

[...]Prefiro dar mais atenção a Língua portuguesa e Matemática por sentir que eles possuem mais dificuldade, principalmente para ler, e fazer as continhas. Nesse caso, eu deixo a disciplina de História mais com um complemento na sexta-feira (Professor 6).

[...]Mesmo estando no 5 ano, eles sentem dificuldade na leitura e na escrita, e no momento estou focando nisso. A História eles podem ir aprendendo em outros anos, mas a leitura e escrita eles precisam sair formados daqui, no Ensino Fundamental I (Professor 5).

Com base no discurso desses(as) professores(as) entende-se que a educação perpassa caminhos diferentes, nos quais cada educador conhece a realidade dos educandos e escolhe a didática que mais propicia entendimento e ressignificação aos alunos(as). Contudo, é possível afirmar que não basta apenas dar ênfase a ler e contar, é necessária, na prática, a procura de meios pelos quais os educandos entendam o sentido de estar ali e de se expressar como sujeitos históricos, que atuam na sociedade.

Nessa mesma direção, Melo (2019) explicita que é na fase inicial da criança que há sociabilização, quebras de estigmas e sensibilização. Logo, é nesse ciclo que a proposta de educação utilizada prevalecerá durante toda vida. Nesse sentido, Lastória e Fernandes (2012) frisam que esta forma limitada do ensino de História figura como negativa na educação, uma vez que impossibilita a capacidade do educando de refletir sobre seu espaço no mundo e os aspectos sociais desde a infância.

Com relação às propostas curriculares para o ensino de História, todos(as) os(as) professores(as) expuseram trabalhar a história local e suas especificidades, principalmente, por estar em vigência um projeto sobre as características populares e culturais do município, *locus* da pesquisa. Em virtude dessas observações, Assis, Ruckstadter e Noda (2022) salienta que a história local no Ensino Fundamental é imprescindível para a sociabilização de memórias reais e populares, que possibilitam a criança conhecer o espaço em que vive, suas relações sociais e o sentimento 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” (ASSIS; RUCKSTADTER; NODA, 2022, p.11).

Nesse contexto, referir aos aspectos históricos do local é uma atitude essencial nessa fase em que as crianças se encontram, porém, alguns professores(as) relataram que possuem dificuldades em trabalhar os temas da história local.

Sinto muita dificuldade em trabalhar com esses temas, assim como o de história em geral, mas utilizo o Google para me auxiliar como fonte de pesquisa. Vejo algumas metodologias diferentes, e quando vou trabalhar, por exemplo: a família, gosto de levar umas histórias sobre as diferentes famílias, acredito que seja bom até mesmo para ir acabando com o preconceito (Professor(a) 4).

Tenho dificuldades em certos momentos de trabalhar a disciplina de História, mas recorro ao livro didático para trabalhar as propostas que a BNCC traz. [...] o livro é muito bom, porque o assunto já vem completo, aí facilita bastante o meu trabalho (Professor(a) 1).

No depoimento do(a) professor(a) 4, apura-se que as dificuldades apresentadas são por pesquisas na internet, recurso com um leque de possibilidades e informações, todavia, é preciso estar atento quanto a legalidade da informação. Diante ao pressuposto, entende-se que a ocorrência pela pesquisa, análise e reflexão é categorizada como uma atividade essencial da docência. Freire (1996) explica que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.” (FREIRE, 1997, p. 32).

Nesse ínterim, outra questão exposta na fala do(a) entrevistado(a) 4 são os termos “diferentes famílias” e “preconceito”. Essa associação é reconhecida por Andrade, Gil e Balestra (2018) como temas tabus que as escolas e professores(as) por muito tempo evitaram, posto que são assuntos peculiares que requerem posicionamentos, apropriação do tema específico e um espaço que permita o diálogo, construindo pensamentos e inquietudes entres todos(as), para que haja o combate de estereótipos, da intolerância e da discriminação. Estas autoras citam que a história exerce uma função concreta de inteirar-se no mundo e idealizar relações cada vez mais críticas. Para tanto, é necessário promover a sensibilização e reflexão destes temas.

Por sua parte, a narrativa descrita pelo(a) professor(a) 1 mostra que o livro didático, geralmente, é o recurso mais prático que os(as) profissionais do magistério utilizam, sendo um apoio para a sistematização do conteúdo. Entende-se, aqui, que o livro pode ser utilizado em diferentes situações, contudo não poderá ser o único meio, visto que recebe influências da indústria cultural acerca das ambições políticas e econômicas de poderes vigentes, sendo um reprodutor de desigualdades sociais, conforme argumenta Bittencourt (2005).

Tendo em vista as respostas apresentadas nas entrevistas, as práticas descritas pelos(as) professores(as) são significantes para o ensino e aprendizagem dos educandos. As propostas metodológicas abordadas na fala dos entrevistados(as) são ricas para o desenvolvimento crítico do conhecimento científico. Todavia, é notória a presença de alguns pontos a serem melhorados, no que concerne à interdisciplinaridade, à memorização e à apropriação do tema. É preciso considerar, entretanto, a formação do profissional e entender que ele(a) trabalha com diferentes componentes curriculares.

Com base nas análises empreendidas, é notório que a interdisciplinaridade é um passo significativo para a efetivação de um crítico e reflexivo em História. Ao longo da leitura dessas narrativas nota-se que os temas e os pressupostos fundamentais que caracterizam a didática em sala são meios pelos quais pode-se instigar o educando a compreender seu contexto social e suas implicações. Em suma, constata-se que os processos e os empates do trabalho pedagógico do(a) educador(a) para o ensino de História possuem alguns entraves a respeito de metodologias tradicionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a educação como um processo que pode formar cidadãos ativos e conscientes no mundo é papel de toda a sociedade. Para tal, buscar caminhos para a consolidação disso é concretizar um ensino crítico e reflexivo, logo o ensino de História tende a alcançar a esses pressupostos, uma vez que aporta toda a conjuntura social e abre espaço para compreender o presente e o passado em diferentes nuances.

Nesse estudo, permitiu-se analisar a contribuição do ensino de História para a formação crítica e reflexiva dos educandos nos Anos Iniciais. Com base nesse objetivo, fora realizado uma pesquisa fundamentada na análise temática e se identificou algumas questões no percurso das análises, sobre as quais fez-se considerações, esplanadas na seção anterior:

Por intermédio das entrevistas, observou-se que a história, na perspectiva do(a) professor(a), assume um espaço importante na formação do indivíduo. Contudo, foi percebida uma discrepância nos relatos dos(as) entrevistados(as), uma vez que alguns praticam uma educação mais tradicional e outros(as) abrem espaço para conduzir práticas mais dialéticas.

Reafirmou-se por intermédio das discussões teóricas a importância de uma metodologia adequada, realizada com questionamentos e debates, visto que são as formas mais viáveis para um ensino de História crítico. Reiterou-se, também, em algumas falas, práticas mnemônicas e a desvalorização da História nos Anos Iniciais, dado que, ainda é considerado um componente secundário e intermeado por datas comemorativas.

Subsequente, fora considerado que a interdisciplinaridade é uma contemplação indispensável na prática do(a) professor(a), por isso, vincular a História com outros componentes em diferentes contextos é um meio importante para apreciação do saber sistematizado. Outro ponto suscitado foi a contextualização da História local, pois na fase inicial das crianças a apropriação da localidade constrói o sentimento de pertencimento e adaptação à História geral. Depreendeu-se, ainda, que construir caminhos para uma educação crítica no Ensino Fundamental Anos Iniciais é importante para o crescimento e a socialização do saber, visto que é principalmente nesse ciclo inicial que a educação obtida perpetuará por toda a vida.

Posteriormente, constatou-se, a partir do debate teórico e da pesquisa de campo, que é possível utilizar a História para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, sobretudo nos Anos Iniciais. No entanto, essa possibilidade dependerá do(a) professor(a) em sociabilizar o conhecimento e construir caminhos para o desenvolvimento do saber crítico, como foi visto nessa investigação.

Por fim, entende-se que toda e qualquer investigação científica não é finalizada por completo, há sempre novas possibilidades e problemas. Com esse propósito, sugere-se, aqui, que outras pesquisas sejam empreendidas com vistas a aprofundar e a contribuir com novas interpretações a respeito da formação crítica, por meio da História nos Anos Iniciais. Ademais, propõe-se, em pesquisas futuras, o aprofundamento sobre a atitude do(a) professor(a) em relação aos temas “tabus” na sociedade, salientando outros direcionamentos e outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Juliana Alves; GIL, Carmem Zeli De Vargas G. BALESTRA; Juliana Pirola. Apresentação- Dossiê: Ensino De História, Direitos Humanos E Temas Sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.7, n. 13, p. 4-13, jan/jun. 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/458>. Acesso em: 18 ago. de 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Contextos e significados: algumas questões da análise de dados. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ANTUNES, Celso. **História e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ASSIS, Gabriela. Aparecida; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano.; NODA, Marisa. 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. Disponível em: <https://bitly.com/Absuh>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BITTENCOURT, Maria Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BITTENCOURT, Maria Circe (ORG.) E OUTROS. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- _____. Ministério da Educação **Lei nº 9394/96 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.
- _____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARRAHER, David Wiliam. **Senso Crítico: do dia a dia às Ciências Humanas**. 9. ed. São Paulo: PIONEIRA, 2011.

FLECHA, Ramón Tortajada. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Artmed, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História Alfabetizando? In: FONSECA, S. G. (org). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

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

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Introdução ao estudo da filosofia - A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. **BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo**. EccoS, São Paulo, n. 41, p. 91-106. set/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776> Acesso em: 25 ago. 2022.

LASTÓRIA, Andrea Coelho.; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. Geografia e a Linguagem Cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não sabe aonde quer chegar. In: **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14939>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MALVERDES, Clara Zandomenico; SALIM, Maria Alayde Alcântara. A Construção Do Conhecimento Histórico Escolar Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Algumas Implicações Metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 9, n.17, 2020. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/550/347>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MEDEIROS, Maria de Fátima Gomes. **O ensino da história e o pensamento reflexivo-crítico da professora no 3º ano do Ensino Fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2008.

MELO, Marcos Rafael Andrade de. Por uma educação crítica para a formação de sujeitos emancipados: uma leitura Adorniana. In: **5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais**, 2019, Goiânia. Anais do 5 Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais. Goiânia: Editora UFG, 2019. v. 5. p. 2-14. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/Marcos_Rafael_completo.pdf . Acesso em: 22 ago. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NADAI, Elza. **Ensino de história no brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de Historia, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000875066> . Acesso em: 21 set. 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira; MOARES, Karine Nunes; DOURADO, Luís Fernandes. Políticas e Gestão na Educação. In: **Função social da educação e da escola**. Campinas v. 29, n. 78, p. 1-13, 2009. Disponível em: http://186.193.48.66:23200/curso1/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PERES, Marilen Fagundes; SCHIRMER, Janete; RITTER, Tatiane Souza. O ensino de História no Brasil suas funções e implicações políticas e sociais-Século XIX até atualidade. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 2, n. 3, p. 193-209, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/59737/36905>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10.pdf> . Acesso em: 03 fev. 2022.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História**: horizontes possíveis. Educar em Revista, v. 37, 2021, p. 1-19. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77056/44762>. Acesso em: 07 fev. 2022.

RATHS, Louis Edward. **Ensinar a pensar**: teoria e aplicação. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977. ROMANI, Giovani Luiz. A interdisciplinaridade no ensino de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade**: territórios e deslocamentos, ed. 24, São Leopoldo, RS: Unisinos, 2007.

SAVIANI; Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Kaori Julianna Akatsu Caetano. **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: 19 ago. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação.** São Paulo, SP: Atlas, 1987

VYGOTSKY. Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS (AS) PROFESSORES(AS)

Prezado(a) participante:

Meu nome é Camyla Silva da Costa, sou acadêmica do curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e estou realizando uma pesquisa sobre **CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DOS DISCENTES - Estudo realizado junto a professores (as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola pública do agreste paraibano**, sob a orientação da Prof. Esp. Diego de Lima Santos Silva, com a coorientação da Profa. Dra. Taíses Araújo da Silva Alves. Esse trabalho tem o objetivo de investigar como o ensino de História nos anos iniciais poderá contribuir para a formação crítica e reflexiva dos educandos.

Peço sua participação nessa pesquisa, dedicando alguns minutos para conversamos um pouco sobre essa temática. Os dados serão coletados a partir de entrevista semiestruturada, gravadas em áudio, e transcritas em word.

Agradeço desde já sua colaboração e informo que o resultado final desse estudo será publicado de forma consolidada, garantindo sigilo rigoroso.

Guarabira, ____/____/2022


TAÍSES ARAÚJO DA SILVA ALVES

Profa. Dra. Taíses Araújo da Silva Alves

Professora Coorientadora

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Entrevista Semiestruturada

Sujeitos da pesquisa: professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais

Entrevistado(a):

Tempo de experiência, formação e data da entrevista:

Apresentação da pesquisa: Explicação do tema e dos objetivos da pesquisa.

Aspectos éticos: Solicitação da gravação em áudio e esclarecimento sobre a privacidade dos dados coletados.

Perguntas destinada aos(às) professores(as):

1. Como desenvolver um processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo através do componente História? Quais aspectos são mais relevantes?
2. Na sua opinião, é possível promover um ensino crítico e reflexivo utilizando a História? Se sim, como?
3. O que você pensa sobre o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
4. Você conhece as competências específicas da BNCC para o ensino de História? Acredita que suas aulas têm contribuído para que os estudantes desenvolvam as referidas competências? Se sim, como?
5. Como a interdisciplinaridade, essencial nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais, contribui para o Ensino de História, numa perspectiva crítico reflexiva?
6. O pertencimento do lugar que habitamos, os grupos sociais e o local que vivemos são algumas das propostas curriculares do ensino de história. Como você inclui essas propostas em sala?

7. Quais recursos e procedimentos metodológicos você utiliza no desenvolvimento das aulas de História? Por que opta por esses recursos e procedimentos?

8. Considerando as demandas sociais e as novidades temáticas presentes na disciplina na atualidade, que práticas escolares podem ser sugeridas aos professores de História para a formação de cidadãos com posturas mais reflexivas e críticas?