



JEAN CARLOS BITTENCOURT

**SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA ENSINO DE HISTÓRIA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Itajaí – (SC)

2009

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

JEAN CARLOS BITTENCOURT

**SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA ENSINO DE HISTÓRIA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em
Educação – (Linha de Pesquisa: Formação
Docente e Identidades; Grupo de Pesquisa –
Políticas Públicas em currículo e Avaliação).

Orientadora: Prof^a. Dra. Verônica Gesser

Itajaí – (SC)

2009

*Dedico este trabalho a:
Minha família: Terezinha, Franciane, Luiza e Joana,
mulheres da minha vida:
A meus pais e irmãs, que sempre torceram por mim;
A todos os amigos e amigas que de alguma forma
contribuíram com este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A todos os professores e professoras do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE da UNIVALI – Itajaí, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores e professoras da rede pública municipal do município pesquisado, que participaram e colaboraram como sujeitos da pesquisa. Sem esta participação não seria possível à realização deste trabalho.

Aos Diretores, diretores adjuntos, secretários e orientadoras das escolas, que abriram as portas e não mediram esforços para que o trabalho fosse realizado.

Aos colegas do mestrado pela companhia, apoio, incentivo e brincadeiras que amenizaram as horas de dificuldades durante as aulas e eventos.

As amigas e excelentes profissionais: Regiane Elizabete Vieira Reis e Maria Cacilda de Aviz Andrade, professoras que nas horas de dificuldades ajudaram-me a estar nas aulas na hora certa.

Ao Mestre e amigo Roberto João Duarte, pelos livros, textos e apoio de todas as horas.

A Professora e Bióloga Carla Pizzatto, colega todas as horas, com quem sempre pude contar na formatação e na discussão de idéias.

Agradeço à professora Regina e a professora Cristiani que, além de aceitarem fazer parte da banca de qualificação e defesa, apresentaram valiosas contribuições para a conclusão deste trabalho.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Verônica Gesser, por acreditar na minha capacidade, pelas orientações firmes, pelo apoio e amizade, confiança e incentivo presente nas discussões teóricas fundamentais para o desenvolvimento e viabilização do trabalho.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

LISTA DE ABREVIATURAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMEDE	Secretaria Municipal de Educação e Desporto.
EI.	Entrevista Individual
P.P.P.	Projeto Político Pedagógico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Demonstrativo das escolas onde foram coletados os dados para pesquisa.....	24
Quadro 2- Formação dos professores (as) da Rede Municipal pesquisada.....	24
Quadro 3- Escolas, distribuição dos alunos e alunas por série e carga horária das professoras nas respectivas séries.....	25
Quadro 4- Situação funcional das professoras e orientadoras da rede pesquisada.....	28

LISTA DE APÊNDICES

APENDICE A – Categorização das análises dos documentos da pesquisa (cadernos de planos, mapas e planejamentos bimestrais).....	82
APENDICE B – Categorização das análises do questionário aplicado.....	93
APENDICE C – Categorização das falas das professoras participantes das entrevistas individuais.....	99
APÊNDICE D – Roteiro do questionário aplicado às professoras sujeitos da pesquisa.....	107
APÊNDICE E - Roteiro de possibilidades para entrevista.....	109
APENDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	111

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar que aspectos são considerados pelas professoras dos anos iniciais no processo de seleção e organização de conteúdos para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho de campo foi desenvolvido em um município de Santa Catarina, tendo como local de coleta e dados quatro escolas que contemplam todo o ensino fundamental. A abordagem metodológica para a investigação se caracterizou pelo enfoque qualitativo. Para coleta de informações a respeito da seleção de conteúdos de História e organização para sua aplicação em sala de aula, foi realizada a análise de documentos, a aplicação de um questionário, e uma entrevista individual com a participação de dezesseis professoras dos anos iniciais, sendo quatro de cada escola. Para a viabilização da análise de dados, empregamos a análise de conteúdos para a categorização das mensagens. Entendendo a seleção de conteúdos como parte integrante e inseparável da ação docente e do trabalho de toda a equipe pedagógica escolar, seu significado foi reconhecido a partir do planejamento no coletivo e sua aplicabilidade na prática escolar. Neste contexto, foi possível compreender algumas dimensões do processo de seleção e escolha de conteúdos de ensino para esses anos, a partir do ponto de vista e da prática de algumas professoras, evidenciando que se trata de um processo difícil e muitas vezes conflitante. Os aspectos considerados pelas professoras no processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de História foram: as orientações e capacitação para realização da escolha dos conteúdos de História, os materiais e referências utilizadas para a escolha, a seleção dos conteúdos a serem aplicados nas aulas de História, a formação das professoras para a disciplina, a importância dada aos conteúdos da mesma pelas professoras pesquisadas, entre outros. Foi possível constatar que embora possam planejar juntas e tenham a prática de selecionar os conteúdos em momentos definidos por um calendário de reuniões destinadas a esta prática, as professoras de forma geral, não consideram o planejamento, um momento importante para as suas decisões e escolhas. As análises apontaram para a necessidade de mudanças na prática do planejamento por parte da Secretaria de Educação da rede estudada, garantindo uma política curricular que contemple as necessidades do ensino de história para os anos iniciais e melhore assim a qualidade da educação.

Palavras-Chave: Currículo, Seleção e organização de conteúdos, ensino de História, planejamento.

ABSTRACT

The objective of the present paper was to investigate which aspects are considered by teachers during the selection and organization process of the contents for History teaching in the initial years of Basic Education. The field work was carried out in a city in the State of Santa Catarina, where data was collected from four schools covering the entire Basic Education System. The methodological approach used for the investigation was characterized by a qualitative focus. To collect information on the selection of History content and its organization for presentation in the classroom, a document analysis was carried out, as well as the application of a questionnaire and individual interviews with sixteen teachers from the initial years, four from each school. For the data analysis, we used content analysis to categorize the messages. Taking the view that the selection of contents is an inseparable part of the teaching action, and of the work of the entire pedagogical team, its significance was recognized based on the collective planning and its applicability to the teaching practice. In this context, it was possible to understand some dimensions of the process of selecting teaching content for these students in these years, based on the points of view and practices of some teachers, demonstrating that this is a difficult, and often conflicting process. The aspects considered by the teachers in the process of selection and organization of History contents were: guidance and training in the selection of History contents, the materials and references used in the selection, the content selection to be applied in the History classes, the teacher's educational background in this area, and the importance given to the contents by the teachers, among others. It was observed that although they can plan together, and there exists a practice of selecting the contents at times defined by a schedule of meetings established solely for this purpose, in general, the teachers don't consider this an important time for their choices and decisions. The analyses reveal a need for changes in the planning practices, on the part of the Education secretary of the education network studied, in order to guarantee curricular policies that take into account the needs of History education for initial years, and thereby improve the quality of education.

Key words: Curriculum, Selection and organization of the contents, History teaching, Planning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. METODOLOGIA	20
2.1 O contexto da pesquisa	23
2.1.1 Situação das professoras sujeitos da pesquisa	24
2.1.2 Procedimentos para realização da pesquisa.....	25
2.1.3 As professoras participantes	26
2.1.4 Procedimento para coleta de dados.....	26
2.1.5 Procedimentos para análise dos dados.....	29
3. O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO.....	30
3.1 A utilização da disciplina na formação do ideal de povo brasileiro.....	35
3.2 Proposta atual para o ensino de história: Parâmetros curriculares para os anos iniciais: Novos caminhos, novos embates.....	40
4. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: PREPOSIÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
4.1 As orientações e capacitação para realização da escolha dos conteúdos de História.....	51
4.2 Os materiais e referências utilizadas para essa escolha.....	59
4.3 A seleção dos conteúdos a serem aplicados nas aulas de História: a formação das professoras para a disciplina e a importância dada aos conteúdos da mesma pelas professoras pesquisadas.....	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
6. REFERÊNCIAS.....	77
7. APÊNDICES.....	81

1 INTRODUÇÃO

As reflexões sobre educação e as formas de ensinar, colocam pesquisadores e professores, sobre o mesmo dilema. Como e o que ensinar? Que escolhas fazer de modo a garantir um ensino de qualidade e com conteúdos realmente necessários a vida de nossos educandos?

No momento em que se busca cada vez mais contextualizar a escola como o local adequado para a apropriação do saber erudito e técnico, aponta-se também a “aula como espaço de conhecimento” (PENIN,1994,p.67). Essa constatação evidencia novas possibilidades de se aprender e ensinar, fazendo-nos pensar, não apenas nas estratégias de ensino que normalmente temos que elaborar, mas também sobre os papéis que professores e alunos têm na elaboração do conhecimento.

Do ponto de vista da disciplina de História, sua contribuição normalmente apresenta-se como aquela que poderá dar subsídio para que os alunos possam gradativamente compreender sua história, a história da humanidade, e através desta compreensão, questionar sua realidade, posicionando-se enquanto sujeito dessa mesma história, fazendo escolhas, e agindo conforme suas convicções e expectativas na vida em sociedade, visto que nossos alunos certamente participarão da construção histórica do seu local e da humanidade.

Diante desta perspectiva, duas questões apresentam-se como relevantes e problemáticas para que possamos compreender o lugar efetivo dessa disciplina na composição dos currículos escolares.

A primeira diz respeito à história da própria disciplina no país, isto é, como e por que ela surge em nosso currículo escolar? E quais objetivos ela apresenta como relevantes no momento de sua implantação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a disciplina de História (1997, p.19), o ensino de História, compõe o currículo da escola elementar desde a constituição do estado brasileiro:

A partir da Constituição do estado brasileiro, a História tem sido um conteúdo constante do currículo da escola elementar. O decreto das escolas das primeiras letras, de 1827, a primeira Lei sobre a instituição nacional do império do Brasil, estabelecia que os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética [...], a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina de moral católica e apostólica romana, proporcionado à compreensão dos meninos, preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do império e história do Brasil.

Neste contexto, percebemos que a disciplina de História, nasce com um objetivo bastante específico que era ensinar aos “meninos” a moral cristã¹ e as questões cívicas enaltecendo a história dos vencedores e dos heróis nacionais.

Por um longo tempo, ensinar História era apenas reproduzir os textos propostos pelos livros dos programas oficiais, considerando-se que sua aprendizagem exigia apenas saber repetir os temas abordados nas aulas. A isso, adicionava-se o agravante de se estudar a História do ponto de vista da Europa Ocidental como nos mostra Nadai (1992, p.146).

Assim a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História da pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas.

Embora tempos depois, algumas reformas tenham sido feitas na educação brasileira², podemos constatar ainda na década de 1970, os ensinamentos de história servindo quase aos mesmos objetivos de sua criação, com mudanças apenas dos grupos de poder (elites) a que ela servia. E, apesar de algumas mudanças terem sido realizadas em relação ao ensino de História, desde sua implantação no Brasil, vemos que ainda neste período, ela servia aos interesses de alguns grupos.

Ao invés de reforçar as ideologias da igreja católica, do império ou da até então república, o ensino de História, passou a justificar o modelo político e as ideologias propostas pelo regime militar, com o agravante ainda de estar associada à disciplina de geografia passando a intitular-se estudos sociais³.

Essa situação, imposta à disciplina de História, aliada a outras questões políticas e de interesses nacionais, apenas contribuíram para tornar mais ineficaz e controlado os objetivos

¹ Nas escolas de meninas o programa ou currículo sofria algumas alterações: era suprimida a geometria e a aritmética, restando aí, apenas às quatro operações, e acrescentando ensinamentos sobre prendas domésticas. Lei de 15 de outubro de 1827 – artigo VI.

² A reforma Francisco Campos, de 1931, promoveu a centralização do recém-criado Ministério da Educação e saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino. “A reforma Francisco Campos colocava o estudo de História como instrumento central da educação política,” baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas.

A reforma Gustavo Capanema, de 1942, restabeleceu a História do Brasil, como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica.

³ A consolidação dos Estudos Sociais em substituição da história e geografia ocorreu a partir da Lei nº.5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamento dos estudos históricos, mesclados por temas de geografia centrados nos currículos concêntricos.

da disciplina e sua prática nas salas de aula em todo o país. Como aponta Bittencourt, (1998, p.134).

Os cursos de licenciatura de Estudos Sociais, que proliferaram no regime militar para atender a demanda da formação de docentes para as escolas públicas, não acompanharam ou sequer incorporaram os avanços das pesquisas historiográficas, criando clivagens entre pesquisa e ensino, tornando um número significativo de professores dependentes de livros didáticos, com autonomia limitada e relativa sobre sua prática escolar.

Neste cenário, muito pouco se avançou no desenvolvimento do currículo da disciplina e ainda pelo fato do baixo rendimento salarial, professores e professoras de Histórias e demais ciências, viam-se obrigados a ampliarem suas cargas horárias o que prejudicou ainda mais a situação. A tríade, controle do estado nos currículos e no que se ensinava efetivamente nas salas de aula, pouca formação e a necessidade de se trabalhar o maior número de horas possível, pouco contribuiu para o avanço e melhoria da disciplina de História no país.

Só mais tarde na década de 80, com as transformações de ordem política, haja vista que nessa década se dá a redemocratização no país, e de ordem social, devido a nova globalização principalmente de informações, os conhecimentos escolares novamente foram questionados e modificados por novas reformas curriculares, passando a disciplina de História ser influenciada pelas diversas tendências historiográficas, e agora tendo suas problemáticas voltadas a história social, cultural e do cotidiano, revendo o formalismo da História tradicional.

Nesta década, as mudanças nos currículos das disciplinas escolares no Brasil tornaram-se urgentes, suscitando transformações de caráter epistemológicos do saber escolar (Bittencourt, 1998), com novas abordagens, principalmente a respeito do saber produzido para e pela escola, tendo o conhecimento científico, o senso comum e o mundo das representações sociais, passados a ser considerados no âmbito dos currículos, mas agora pensados e postos em prática, nos currículos país afora.

Muito embora como afirma Nadai (1992, p.158), essas mudanças em suas propostas não apresentem uma unidade nos currículos país afora.

Com o fim da ditadura militar, e com a emergência do Estado Constitucional, a partir do final dos anos setenta e início dos oitenta, ocorreu a emergência de novas propostas curriculares em todos os Estados da Federação, que vem procurando concretizar a readequação dos currículos, programas e métodos e o redirecionamento e o redirecionamento da escola fundamental de oito anos. A totalidade da proposta é variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método e ou estratégias de ensino. Algumas caracterizam-se por sua natureza

inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador. Todas, enfim, anseiam por superar a ficção da escolaridade obrigatória de oito anos.

Mesmo ainda não sendo o ideal, o currículo de História que atendeu sempre ao interesse dos vencedores, heróis nacionais e da igreja, deixando a grande maioria da população fora deste contexto, reveste-se de uma nova perspectiva de ação, com a possibilidade de novas abordagens e mudanças significativas. Infelizmente, isso não assegurou uma mudança radical nas práticas de salas de aula como apontam diversas pesquisas a esse respeito.⁴ Muito embora já houvesse nesse momento uma visão de História mais democrática, as novas práticas ainda não se efetivavam nas salas por diversas questões, entre elas o que aponta Basso (2000), segundo ela, a articulação entre o que se ensina (conteúdo) e como se ensina (metodologia de ensino) se realiza pela mediação de uma concepção de história que reflete uma certa concepção de mundo, que decorre da “formação que esse professor recebe na universidade – Orientação positivistas ou orientações mais críticas” que “influencia sua atuação na sala de aula, ensinando uma história factual e cronológica ou uma história que permita aprender a historicidade da realidade social.

A segunda questão que apontamos anteriormente passa pela grande quantidade de conteúdos possíveis de serem trabalhados e que podem nos ajudar a atingir os objetivos desta disciplina.

Como selecionar os conteúdos de forma a não negligenciar a aprendizagem e ao mesmo tempo não reproduzir temas que não contribuem nada para a formação de nosso educando? Que critérios devemos utilizar para a escolha de assuntos significativos para nosso currículo.

Circe Bittencourt, (2003, p.10) considera que;

Uma das questões é a reflexão sobre os recortes necessários, considerando a impossibilidade de se fornecer aos alunos ‘toda a história da humanidade’ e, portanto, a indagação é como realizar os “cortes” de uma história que se pretende totalizante e que ultrapasse os limites europocêntricos da civilização e da humanidade.

Esta preocupação encontra-se também nos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados a disciplina de História, quando afirma que: “é consensual a impossibilidade de se estudar a história de todos os tempos e sociedades, sendo necessário fazer relações baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos ensinados.” (1997,p. 43).

⁴ Ver: ABUD, Kátia Maria. A construção curricular na sala de aula. História & Ensino: Revista do Laboratório do ensino de História, centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. – Vol, 1 (abril.1995).

Como vimos à impossibilidade de se ensinar tudo o que as disciplinas sugerem através de seus currículos, colocam na figura do professor a responsabilidade de escolher aquilo que lhe parece mais pertinente e necessário à aprendizagem de seus alunos e alunas.

Muito embora o professor tenha a palavra final sobre o que realmente será ensinado, não podemos depositar nele toda a responsabilidade pela aplicação dos currículos idealizados país afora. Embora, várias pesquisas, apontem o professor como único responsável por essas práticas, ABUD (2003, p.171) afirma que:

A grande maioria desses estudos desenvolve concepções que jogam sobre o professor a responsabilidade sobre a qualidade do ensino da disciplina e desconhece a interação entre o cotidiano escolar e a sala de aula. É verdade que se reconhece que se, no dia a dia, o problema da qualidade de ensino pode ser identificada, de uma forma visível, à formação do professor, suas concepções a respeito da disciplina e seus compromissos políticos, estudiosos apontam também as políticas públicas como responsáveis pelos elementos que levam a tal desempenho como responsáveis por ele.

Outros autores como Michael Apple, Thomaz Tadeu da Silva entre outros, apontam ainda como causas de práticas ineficazes, a proletarização docente e a grande quantidade de trabalho assumida pelo professor devido à necessidade de um maior ganho, o que levariam a um abandono das atividades intelectuais e culturais pelos mesmos.

Mesmo com todas essas questões a respeito de sua responsabilidade ou não, como sujeito que ensina, cabe a ele fazer os recortes, isso nos instiga a pensar como esses saberes são articulados na prática docente, como estes recortes feitos a partir da seleção cultural e das orientações oficiais, passam a ser realmente efetivados nas escolas, ou seja, como o currículo pensado no ato de planejar, passa a ser efetivado na prática cotidiana.

Embora possamos utilizar aqui como referenciais a esta questão os conceitos de transposição didática de Chevalard, são na mediação didática de (LOPES, 1991), aqueles que acreditamos melhor contribuir para o debate nesta pesquisa.

Sabe-se que a mediação didática, coloca o conhecimento escolar como algo que tem uma dinâmica própria, que embora fuja das determinações oficiais, não deve ser entendida como um processo simples ou vulgar.

Seus saberes são construídos pelos professores na sua ação educativa implicando num processo de produção original, onde a escola deixa de reproduzir os conhecimentos e passa a produzi-los

Fazendo escolhas pessoais, destacando assuntos, evidenciando ou omitindo outros, o professor vai muitas vezes sem perceber, moldando o currículo formal naquele que chamamos de currículo real.

É certo, que muitas mudanças ocorreram tanto nos currículos quanto nas práticas efetivas da disciplina, mesmo assim, percebe-se uma persistência dos Estudos Sociais nas séries iniciais que busca introduzir o aluno no conhecimento da sociedade e dando-lhe aos poucos uma cidadania política como aponta Bittencourt (1998, p.145)

A introdução dos alunos nos estudos da sociedade parece ter como objetivo básico viabilizar uma cidadania política, voltada para a construção de uma sociedade democrática. Isso pode significar que a democracia é um regime político em processo de construção e os estudos da sociedade, nos quais se incluem a História, serviriam como instrumento na conscientização do papel de cada um em sua viabilização. Daí a expressão “Transformação da realidade Social”.

Embora a proposta do Estado de Santa Catarina (1998) como muitas outras de nosso país busquem uma formação em que se possa desenvolver uma postura crítica nos alunos, constata-se ainda nos planos diários das séries iniciais, uma certa ênfase nas datas cívicas nos heróis nacionais e até mesmo locais. Essa prática, não possibilita a efetivação dos objetivos propostos pelos próprios documentos, de se ter como produto final dessa escola atual, o aluno crítico, participativo de suas obrigações e conquistador dos direitos sociais a que lhe cabe.

Percebendo as diferenças existentes entre essas duas etapas do ensino (Anos iniciais e Anos finais) e que os documentos que norteiam as mesmas não se completam por terem características de concepções diferentes, como então são feitas essas escolhas? Que critérios as professoras dos anos iniciais utilizam no momento de formarem seus currículos?

Teoricamente sabemos da existência e uso de dois documentos norteadores que são os PCNs e no caso de Santa Catarina a proposta Curricular do Estado ambos citados nas entrevistas realizadas.

Embora se constituam em documentos importantes na elaboração de currículos, como o próprio nome sugere, tratam-se de propostas a serem utilizadas ou não pelo professor, cabendo a ele a escolha do que ensinar em sua sala de aula.

Com relação à seleção de conteúdos, o próprio documento (PCNs, 1997, p. 305) atribui aos professores à responsabilidade dessa *tarefa*, expondo em suas páginas que):

[...] A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda

a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas em nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. A organização dos conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. [...]

Esta possibilidade de “escolher” os conteúdos que deverão ser ministrados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos leva a pensar o que realmente possa ser contemplado nesses currículos, visto que os professores agora sujeitos responsáveis por essa escolha, tem um caminho apontado por documentos oficiais, mas que também oferecem a possibilidade de escolha que favoreçam a obtenção de respostas às problemáticas de seu espaço e tempo, colocando-os numa posição de conflito, numa dualidade de opções. Se, por um lado, tem a oportunidade de decidir os recortes necessários, por outro, nem sempre são aceitos e o que impera são as orientações e currículos apontados por instâncias mais elevadas que, em sua maioria, tem como suas representantes, as secretarias de educação dos municípios e até mesmo as orientadoras pedagógicas, que no ato de construção dos planos de ensino, exigem conteúdos inerentes a uma grade comum.

Essa configuração, possibilita perceber o quanto estamos ainda muito longe do ideal para a disciplina de História, mas como nos aponta Nadai (1992, p.160):

Em conclusão pode-se afirmar que vivemos ainda uma conjuntura de “crise da história historicista”, mas as diversas propostas de ensino e as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem.

Todos esses elementos apontados permitem-nos perceber a complexidade do tema, evidenciando a importância de uma investigação mais ampla no intuito de contribuir para a compreensão das escolhas nesta disciplina e sua efetivação na prática, contribuindo para que possamos efetivar um currículo democrático e que realmente contemple as necessidades de aprendizagem dessas séries.

Como professor de história de 5^a à 8^a série tive a oportunidade de acompanhar através de minha formação e prática, as transformações ocorridas na disciplina de História nos últimos anos, desta forma fui mudando meus planos de aula, tentando adequar-me as propostas educacionais vigentes, movimento este muitas vezes direcionado por mudanças nas políticas públicas e nas próprias transformações dos focos acadêmicos para o ensino desta disciplina. No entanto, recebo todos os anos alunos que passam das séries iniciais para os anos finais, sem que consiga perceber o processo de aprendizagem percorrido até ali por eles, principalmente ao que diz respeito ao ensino da disciplina de História, e isso me inquieta, pois sei que existem outras formas de se garantir um planejamento mais democrático e amplo, que

envolva toda a escola, possibilitando uma maior interação entre professores (as) dos anos finais com os anos iniciais, quebrando a prática apontada por Santomé (1998, p. 25):

[...] o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objetos de reflexão e discussão coletiva: é aceita como algo *a priori* e provoca um notável silêncio na comunidade escolar científica e trabalhadora, pelo menos se levarmos em consideração os escassos debates que provoca.

Dessa falta de reflexão coletiva a respeito do currículo que queremos e entendemos como ser o melhor a ser oferecido aos nossos alunos e alunas, aliada ao total desconhecimento sobre a trajetória de aprendizagem dos alunos até chegarem às séries dos anos finais do ensino fundamental, surge o interesse de saber: **Como os professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental, selecionam, e organizam os conteúdos de História a serem contemplados em suas aulas?**

Acreditamos que este estudo se faz relevante, como possibilidade de melhor entendimento do currículo de História no contexto do ensino fundamental. Considero que percebendo a lógica desta seleção e o modo como esta passa a ser utilizada nas séries iniciais, pelos professores dos diversos ciclos ou séries do ensino fundamental, possamos melhor planejar e selecionar de forma mais coerente e crítica seus conteúdos.

Se tivermos como metas em nossos projetos pedagógicos a formação de cidadãos conscientes de suas condições e críticos de suas realidades, é justo que possamos pensar em conjunto os meios que possibilitem isso a eles.

Apoiados nas palavras de Chervel em sua obra “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” não podemos, pois nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino. Considerar como Louis Trénard, que as finalidades são “definidas pelo legislador” significa envolver-se na história das políticas educacionais, não das disciplinas escolares. A definição das realidades reais da escola passa pela resposta a questão “por que a escola ensina o que ensina?”, e não pela questão a qual muito frequentemente nos apegamos: “que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?”

Essa condição coloca os professores enquanto indivíduos históricos na posição de conhecer suas realidades e a de seus alunos, podendo intervir, na sua condição se for o caso. Mas isso só se dará no momento em que consigamos efetivar um currículo que realmente possibilite a crítica e a percepção de nossa condição de cidadão.

Acredito que este estudo poderá contribuir ainda, para outras investigações acadêmicas, extrapolando o pequeno universo de sua realização e quem sabe, servir como base para um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Alguns trabalhos importantes já foram realizados no que diz respeito à escolha e seleção de conteúdos (ver banco de teses da Capes)⁵, mas pouca coisa se encontra quando o tema é direcionado as séries iniciais do ensino fundamental, principalmente na disciplina de História. Este trabalho, certamente poderá contribuir com informações importantes, para que tenhamos mais dados referentes à dinâmica existente nos planejamentos das séries iniciais quando se trata de pensar um currículo para a disciplina de História.

⁵ CAPES – coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior. Visa a melhoria da pós-graduação brasileira, através de avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção da cooperação científica internacional. site - www.capes.gov.br

2 METODOLOGIA

Entender o contexto em que a investigação foi feita para obtenção de materiais de análise para pesquisa “Seleção e organização de conteúdos para o ensino de História nas Séries iniciais do Ensino Fundamental” bem como o percurso de sua realização, é importante para que possamos compreender a sistemática deste trabalho.

A abordagem metodológica utilizada para realização desta pesquisa teve enfoque qualitativo, utilizando-se dos instrumentos necessários para que eu pudesse promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas no decorrer da pesquisa, articulando estes dados com as fontes teóricas acumuladas a respeito da mesma.

Diante do discorrido, é possível afirmar que a pesquisa, quando respeitada em seus elementos de confronto, traz consigo uma carga de valores, preferências, interesse e princípios que orientam o pesquisador.

Levando-se em consideração que para se obter os dados essenciais para iniciar a análise da pesquisa, é necessário respeitar a subjetividade das pessoas nela envolvidas. Portanto, essa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, que para Minayo (1994, p. 22), é assim definida:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesta perspectiva, este estudo se caracterizou como um estudo de caso, pois se trata de uma situação que vem sendo vivenciada por quatro escolas básicas de um Município de Santa Catarina. Nestes espaços, procurei observar as relações existentes nas formas usadas para selecionar e ministrar os conteúdos da disciplina de História, tantos na coleta e análise de documentos, quanto no local e nas pessoas que pudessem servir de objeto para essa pesquisa, contemplando o que defende Bogdan & Biklein (1994, p. 67), a respeito desse tipo de estudo.

[...] o estudo de caso caracteriza-se pela observação detalhada de um indivíduo, um contexto, uma fonte de documentos ou acontecimentos. O investigador procura local ou pessoas para determinar o objeto ou fonte de dados, em função de seus objetivos, a fim de identificar indícios dos procedimentos a serem adotados e da viabilidade do estudo.

Como local de coleta de dados, selecionei quatro escolas que fazem parte da rede municipal de ensino e trabalham com alunos dos anos iniciais aos anos finais, sendo que nelas, está contemplado todo o quadro de vagas oferecidas pela referida rede de ensino.

Tão somente como delimitação para a pesquisa, as escolas envolvidas foram identificadas apenas por letras alfabéticas, como A, B, C e D para garantir que o anonimato dos sujeitos participantes da investigação seja preservado.

A escolha pelo estudo de caso, possibilitará explicitar a realidade da pesquisa, de forma a proporcionar uma análise mais complexa e aprofundada das questões colocadas. Segundo Lüdke e André (1986), esta metodologia enfatiza as múltiplas dimensões, e a inter-relação dos elementos da situação que são focalizados como um todo por meio das diversas fontes de informação.

Lüdke e André (1986) ainda definem o estudo de caso como simples e complexo, precisando ser bem delimitado e definido, pois sendo semelhante a outros é singular, possui um valor em si mesmo. Um estudo de caso é qualitativo quando se desenvolve em situação natural, em um contexto aberto e flexível, é fonte de dados descritivos e focaliza um aspecto de uma realidade complexa.

Para contemplar essas questões e responder as perguntas da pesquisa, utilizei diversos instrumentos de coleta de dados, como observações livres (registradas em diário de campo), análise em documentos, entrevistas semi-estruturadas e questionário aberto (anexo 01). A entrevista semi-estruturada foi realizada com um representante de cada equipe pedagógica (diretores, orientadores ou supervisores), além das professoras selecionadas, e o questionário aberto seguiu a mesma dinâmica. (no caso de professoras que ministram aulas em duas turmas distintas, apliquei apenas um questionário).

Dessa forma, a amostra desta pesquisa é composta pelo total de vinte participantes, sendo dezessete professoras que trabalham em todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, (exceto o primeiro ano, visto que o mesmo não trabalha ainda com o currículo separado por disciplinas específicas) e quatro orientadoras educacionais.

A análise em documentos configura a investigação em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Município escolhido, (Normativas para currículos das escolas, documentos que norteiam os critérios de avaliação, planos de aulas de anos anteriores e planos de aulas de todas as séries iniciais entre outros), bem como nos currículos das quatro escolas da rede e planos de ensino das professoras participantes da pesquisa.

Na primeira etapa do trabalho de campo, 15 das 16 professoras selecionadas, contribuíram com suas autorizações, para que eu pudesse analisar seus cadernos de planos e

possíveis documentos que nortearam a organização de seus trabalhos. Com o objetivo de coletar informações pertinentes aos interesses da pesquisa, analisei todos, buscando características em comum e diferenças.

Embora 16 professoras tenham sido selecionadas, os 15 planos foram suficientes para contemplar todas as séries dos anos iniciais a que a pesquisa se direciona.

No segundo momento, apresentei as participantes da pesquisa, outro instrumento de coleta de informações, que consistia num questionário para levantar elementos relacionados também à forma de planejamento e seleção de conteúdos realizada por todas. Esse instrumento possibilitou ainda identificar através das respostas dadas pelas participantes, como é a participação das orientadoras pedagógicas da escola e da Secretaria de educação no momento de se fazer e aplicar esses planejamentos.

Com base nas categorizações feitas com os registros das análises dos planejamentos e do questionário aplicado, elaborei uma entrevista, em que 14 das 16 professoras selecionadas puderam expressar suas observações sobre o tema. Nesse momento as professoras responderam a perguntas dirigidas sobre seleção, organização e uso dos conteúdos para suas respectivas séries, bem como suas impressões pessoais sobre este trabalho.

Após ter completado as primeiras etapas da pesquisa, sendo elas referentes à coleta e análise dos dados, deparei-me com um vasto material, que dividido em categorias e subcategorias, possibilitou a fundamentação desta pesquisa que foi assim organizada:

No primeiro capítulo desta dissertação, é apresentado algumas referências para que se possa entender o percurso da disciplina de História no cenário educacional brasileiro, suas características e especificidades. Fazem parte ainda deste primeiro momento, as explicações sobre a metodologia utilizada, fundamentada em autores que se dedicam a analisar estes métodos e formas de pesquisa.

Ainda neste capítulo, faço algumas inserções no campo da didática geral com o objetivo de compreender o processo de escolha dos conteúdos para o ensino de História, como ele se dá efetivamente nas salas de aula e nas diversas instâncias pelos quais eles transitam, bem como os discursos relacionados a relação entre cultura, escola e sociedade local .

O segundo capítulo apresenta os resultados das análises realizadas a partir das observações do conjunto de instrumentos utilizados nesta pesquisa. Das categorias surgidas em cada instrumento, migrarei os dados para uma grande categorização, que represente ao meu ver, a síntese das respostas a problemática apresentada. Partindo daí, tentarei perceber o que efetivamente aparece como conteúdos de Histórias e qual a periodicidade destes conteúdos nas aulas durante o bimestre.

Outra questão importante neste momento, consiste em perceber como as professoras analisam suas participações no processo de seleção de conteúdos, se elas efetivamente se consideram autoras desta seleção, ou se são meras repassadoras de um conteúdo pré-estabelecido e já institucionalizado. Outras questões também foram exploradas neste capítulo, identifiquei quais materiais as auxiliam na seleção dos conteúdos para aula de História, como essas professoras percebem a importância da disciplina para o currículo escolar e quais seus conhecimentos referentes a disciplina de História com base na sua formação e prática de ensino.

Ao fim deste trabalho, apresento algumas considerações sobre a forma utilizada para seleção de conteúdos de História nos anos iniciais desta rede de ensino, pontuando possíveis contribuições para a melhoria se possível deste processo. Tendo como base as considerações e falas apresentadas pelas professoras sujeitos desta pesquisa, fazer um paralelo com a bibliografia existente a respeito do tema.

2.1 O contexto da pesquisa

Como sinalizado anteriormente, esta pesquisa foi realizada num município do litoral norte de Santa Catarina, município este que tem um número pequeno de habitantes em comparação com os padrões de cidades deste Estado (14.000 hab). A cidade tem sua economia baseada na pesca, agricultura de subsistência e no turismo sazonal de verão. Localizada no vale do rio Itajaí, a cidade apresenta uma Rede de Ensino bem estruturada e suficiente para atender sua demanda por ensino.

Sua rede escolar é formada por quatro escolas e seis centros de educação infantil, contemplando todo o ensino fundamental, todas administradas pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Educação. Outras duas escolas, pertencentes à rede estadual de ensino, completam este quadro, a cidade oferece ainda duas escolas particulares com possibilidade de formação até o ensino médio.

Atualmente a população fixa desta cidade está mais concentrada nos bairros, devido ao seu potencial agrícola. Embora a cidade não figure no cenário estadual como sendo um dos maiores centros de produção agrícola, seu espaço de produção é muito importante para cidade, visto que a exploração das áreas litorâneas pela atividade turística valoriza e impossibilita a ocupação deste espaço para grande parte de sua população.

2.1.1 Situação das professoras sujeitos da pesquisa.

Os dados relacionados no quadro a ser apresentado a seguir, (quadro 1) apresenta algumas informações a respeito das unidades escolar onde foram coletados os dados para esta pesquisa. Descrevo em cada escola, o número de professores (as) e seu grau de instrução, possibilitando uma visualização geral da formação do corpo docente de cada unidade escolar.

Nome das escolas	Total de professores nas séries iniciais	Licenciados nas áreas de atuação	Superior s/ licenciatura na área	Ensino Médio	Outras Formações	Ensino Fundamental
E. P. F. P. F. (A)	26	21	03	02		
E. N. S. B. (B)	13	08	02	03		
E. M. L. (C)	24	16	01	01	06	
C. I. E. F. (D)	34	24		04	05	01
Total	97	69	06	10	11	01

Quadro I - Demonstrativo das escolas onde foram coletados os dados para pesquisa.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED, 2008.

O quadro 2 aponta os percentuais relativos a formação dos professores(as) desta rede de ensino. A análise deste quadro nos permite evidenciar o percentual de formação na área específica de atuação dos professores em cada escola, suas formações nos âmbitos de licenciatura, educação básica (nível de magistério) e demais formações que os habilitem para atuação em atividades relacionadas ao ensino.

Formação do professores(as)	Número de professores(as)	Porcentagem
Licenciados na área de formação	69	72
Superior sem licenciatura na área	06	06
Ensino Médio	10	10
Ensino fundamental	01	11
Outras formações	11	11
Total	97	100

Quadro II - Formação dos professores (as) da Rede Municipal pesquisada.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED, 2008.

O quadro 3 apresenta uma síntese das quatro escolas pesquisadas, com a quantidade de alunos por série e a carga horária das professoras do segundo ao quinto ano, ou seja primeira a quarta séries como eram denominadas anteriormente a política dos nove anos⁶.

ESCOLAS	ANOS				TOTAL	Carga horária Prof.				TOTAL
	2°	3°	4°	5°		10	20	30	40	
E. P. F. P. F.	83	81	67	60	291		X	X		50
E. N. S. B.	65	63	51	48	227	X			X	50
E. M. L.	25	26	24	16	91			X		30
C. I. E. F.	59	69	67	27	221				X	40
TOTAL	232	239	209	151		10	20	60	80	170

Quadro III – Escolas, distribuição dos alunos e alunas por série e carga horária das professoras nas respectivas séries.

Fonte – Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED, 2008.

2.1.2 Procedimentos para realização da pesquisa

O primeiro contato realizado na concretização desta pesquisa, foi no dia dois de junho de dois mil e oito (02/06/2008), quando procurei a Secretária de Educação deste município para comunicar a intenção de minha pesquisa e solicitar a autorização para sua realização, com consultas as professoras dos anos iniciais de quatro escolas desta Rede Municipal.

Como estipulado no meu cronograma, parti para minha primeira atividade que foi a explicação de minhas intenções de pesquisa aos sujeitos envolvidos. No momento partilhamos de uma conversa agradável a respeito do tema e da necessidade de se realizar mais conversas a respeito dos conteúdos a serem trabalhados bem como técnicas de ensino e demais assuntos de interesse da educação.

Após este primeiro contato geral, que se deu no intervalo de aula em cada escola que as professoras participantes trabalham, retornei a cada uma para um encontro individual com todas as professoras. Neste momento, além de explicar melhor minhas intenções de pesquisa,

⁶ A ampliação do ensino fundamental já fora sinalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros documentos legais. A ampliação do ensino fundamental para nove anos constitui a meta número 02 do PNE. Segundo esse documento, à medida que o ensino fundamental de oito anos se universalizasse para a população de 7 a 14 anos, o período de escolarização obrigatória deveria ser ampliado, por meio da incorporação da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental, ambas efetivadas pela Lei 11.274/2006 que alterou a LDB.

leve ao conhecimento de todas, a necessidade de assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, o que me autorizaria a coletar, analisar e publicar os dados referentes aos nossos trabalhos.

O termo foi aceito e assinado por todas, tornando aceita minha presença como pesquisador em sala de aula. Após estes contatos iniciais, passei a freqüentar as salas de aula das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, procurando me inteirar sobre a forma como se dá o planejamento das disciplinas escolares nestas séries.

Nos encontros que participei, procurei compreender a forma como as professoras se organizavam para fazerem seus planejamentos e estudos, e se as orientadoras das escolas promoviam a interação entre elas.

2.1.3 As professoras participantes

Com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão do perfil das professoras participantes desta pesquisa, apresento em forma de quadro, uma breve caracterização da atuação e formação profissional bem como de suas condições empregatícias na rede em que estão inseridas.

Para identificar, sem revelar seus nomes, preservando suas identidades, designarei por P.1, P.2, P.3, P.3, P.5, P.5, P.7, P.8, P.9, P.10, P.11, P.12, P.13, P.14, P.15, P.16, P.17, as professoras sujeitos desta pesquisa, e O.1, O.2, O.3, e O.4, as orientadoras de cada escola.

O grupo será formado então por dezessete professoras e quatro orientadoras somando um total de vinte profissionais, sendo todas as mulheres numa faixa etária que varia entre vinte a quarenta e oito anos de idade. (Ver quadro 4)

2.1.4 Procedimento para coleta de dados

O primeiro procedimento de coleta e análise de dados por mim utilizado, foi a análise documental e análise de conteúdo (planos diários das professoras) com o objetivo de perceber como as professoras percebiam e utilizavam a disciplina de História em seus respectivos planos. Segundo Bardin (1977 , p.19),”A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” Com estes objetivos, procurei descrever de forma mais completa possível

minhas observações, quanto as formas de planejar e os conteúdos descritos pelas professoras com relação a disciplina de História.

Num segundo momento, agendei nas escolas, um tempo com cada professora, onde pude conversar a respeito do questionário a ser aplicado com todas. O questionário teve como base de formulação de suas perguntas, as categorias levantadas na análise dos planejamentos das professoras feitos anteriormente.

Em seus questionamentos, procurei descobrir, como se dá na rede municipal, o processo de planejamento para as aulas de História, se existe uma orientação para este planejamento e, se existe essa orientação, que materiais são usados nestes encontros.

Essa e outras questões consistiram na formulação de um questionário com 14 perguntas aplicado a todas as participantes, esse instrumento, possibilitou observar de forma mais profunda a ação das professoras em sala de aula, através de suas próprias falas, percebendo a metodologia de planejamento utilizada tanto por elas, quanto pelas orientadoras da Secretaria de Educação na referida Rede.

Segundo Chizzotti (1998, p.55), “O questionário consiste em um conjunto de questões pré- elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente”.

Neste contexto, o mesmo mostrou-se muito eficaz, visto a riqueza de informações contidas em suas respostas e a importante contribuição para esta pesquisa através do registro das falas de todas as professoras.

N°	Sexo		Tempo de Magistério	Formação	Situação Funcional			Local de Atuação				
	M	F			Séries iniciais	Pós-Graduação	Efet.	ACT	SUB	M	E	P
P.1		X	05 a 10	PEDAG.	X	X	X			X		
P.2		X	15 a 20	PEDAG.	X	X	X			X		
P.3		X	15 a 20	PEDAG.	X		X			X		
P.4		X	15 a 20	PEDAG.	X	X	X			X		
P.5		X	15 a 20	PEDAG.	X		X			X		
P.6		X	10 a 15	PEDAG.	X	X	X			X		
P.7		X										
P.8		X	15 a 20	PEDAG.	X	X	X			X		
P.9		X	15 a 20	PEDAG.	X			X		X		
P.10		X	10 a 15	PEDAG.	X	X	X			X		
P.11		X	05 a 10	PEDAG.	X			X		X		
P.12		X	10 a 15	PEDAG.	X	X	X			X		
P.13		X	10 a 15	PEDAG.	X	X	X			X		X
P.14		X	05 a 10	PEDAG.	X		X			X		X
P.15		X	05 a 10	PEDAG.	X		X			X		
P.16		X	05 a 10	PEDAG.	X		X			X		
P.17		X	10 a 15	PEDAG.	X	X	X			X		
O.1		X	05 a 10	PED/ORI	X					X		
O.2		X	05 a 10	PED/ORI	Ens fund	X	X			X		
O.3		X	10 a 15	PED/ORI	Ens fund	X	X			X		
O.4		X	05 a 10	PED/ORI	Ens fund	X	X			X		

Quadro 4 - Situação funcional das professoras e orientadoras da rede pesquisada.
Fonte – Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED, 2008.

O terceiro momento foi a entrevista realizada com as doze professoras participantes da pesquisa, bem como as quatro representantes pedagógicas das escolas, somando um total de dezessete entrevistas.

A ação foi gravada em áudio depois de devidamente autorizada. Das transcrições resultaram mais uma categorização para servir de análise na pesquisa, formando junto com a análise dos cadernos de plano e o questionário um conjunto de três instrumentos que posteriormente se tornarão um outro quadro de categorias mais restritos das questões mais relevantes observadas na pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), “[...] a entrevista é utilizada pra recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”. Através da fala das professoras, outras questões que não apareceram nos instrumentos aplicados anteriormente, podem aparecer, e deste modo contribuir para a obtenção da resposta para a pergunta principal deste trabalho.

2.1.5 Procedimentos para análise dos dados

Após a leitura das observações feitas nos cadernos de planejamentos de cada professora sujeito desta pesquisa, da análise dos questionários aplicados e da transcrição das entrevistas, grifei as observações que mais chamavam a atenção e posteriormente procurei categorizá-las, sintetizando-as cada qual em quadros, onde pude melhor visualizar os dados obtidos, para posteriormente consultá-los.

Bogdan e Biklein (1994, p.149), caracterizam o termo dados, como sendo:

O termo dados refere-se aos materiais em estado bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. [...] Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciências. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.

Esse material bruto, após analisado, foi sublinhado de acordo com o número de frequência nas falas das professoras, gerando novas categorias a serem utilizadas na fundamentação deste trabalho.

Posteriormente, utilizei as categorizações, para formar quadros mais sintetizados com as respostas das professoras a respeito da seleção e organização de conteúdos para ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, Pontuando as falas mais contundentes para utilizá-las como instrumentos a serem discutidos juntamente as bibliografias encontradas a respeito desse tema.

Desse confronto e análise, pretendo fundamentar a problemática deste trabalho.

3 O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO.

Demorou um pouco mais em relação às outras disciplinas escolares, para que a História se configurasse nas classes escolares como disciplina autônoma. Esse fato, segundo registros, só vai ocorrer no final do século XIX nas escolas francesas e logo após espalhadas para as demais regiões do mundo, que partilhavam de uma educação acadêmica, pautada nos modos ocidentais.

Embora influenciada pela França, no Brasil, a disciplina segue outros rumos, ou seja, havia aqui o interesse da construção de um passado comum, fortemente relacionado ao Estado-Nação, e a “construção” e consolidação de uma identidade nacional juntamente com a legitimação dos poderes constituídos. Esta nação, deveria figurar no cenário internacional como sendo constituída de um passado glorioso, repleto de feitos heróicos e de personagens criados pela elite dessa época.

Essa elite vai tornar oficial sua história, e por muito tempo silenciar as vozes dos excluídos e demais personagens comuns, tão importantes na formação deste país.

Segundo Ortis *apud* Soares (1995, p.30), A história oficial, foi utilizada para a construção da identidade nacional, fundamentada nas idéias racistas que permeavam o positivismo, doutrina de pensamento, que influenciou a implantação da República no Brasil.

A disciplina de História serviu, portanto, além de instrumento de criação de uma nação, também de criação de uma identidade, através da difusão de uma memória coletiva comum a todos. Seus objetivos ficam evidentes em sua forma de narrar a mesma, e em como ela perpetua e oficializa os heróis nacionais criados neste tempo.

Essas idéias e personagens começam a aparecer, nas obras de autores como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Capistrano de Abreu, entre outros, escritores desta época, que podiam criar elementos para fundamentar essa sociedade que estava sendo forjada, sob o lema da ordem e do progresso.

Por esses olhares, desde o início os fatos históricos relatados e ensinados nas classes escolares, perderam a neutralidade do historiador e passaram a apresentar a visão do Estado.

Mas não é na República que a disciplina de história é implantada no Brasil, já no Império, encontramos registros da utilização dela como forma de propagar a fé cristã, e embora com movimentos de se buscar um ensino laico, ainda não se conseguia desvencilhar e superar a subordinação que a mesma tinha a moral religiosa.

Com a Constituição Brasileira de 1824, a disciplina de História, começa a despontar como uma disciplina autônoma, fruto de discursos laicizado e com teor mais globalizado dando ênfase a Europa ocidental. Como aponta Nadai (1992-1993, p.47):

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos iniciais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repertório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Desta forma, o que podemos observar nesta primeira proposta curricular, é a tentativa de uma conciliação entre a nova história de uma sociedade civil em forte expansão, mas subordinada ainda a uma moral cristã muito forte em seu cenário.

Sob influência da educação francesa, algumas mudanças podem ser observadas, mas a disciplina de História, continua a servir a seus objetivos iniciais e ser dirigida apenas ao ensino secundário. É preciso pontuar aqui, que o ensino neste período ainda era para uns poucos privilegiados, e destinados a fins específicos, ou seja, formar os filhos das elites da época para ocupar os cargos surgidos nos novos quadros de poder.

(NERI, 2005, p.15), diz que:

Para a elite que estava preocupada com o ensino secundário, sua perspectiva era a de que, por meio dele se formariam os novos quadros do poder político. Assim, o ensino secundário seria fundamental para a formação dos quadros burocráticos do estado.

Em 1837, a educação secundária no Brasil começa a se institucionalizar com a criação do Colégio Pedro II, que criado sob a influencia do pensamento francês, torna-se por muitos anos um modelo para o ensino secundário desse país.

Outra instituição criada no país, que sofre também muita influência deste pensamento, vai ser o IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que juntamente ao Colégio Pedro II passa a dirigir os rumos da disciplina, e ditar seus conteúdos nos currículos das escolas brasileiras. Conforme Abud *apud* Soares (1995, p.19):

Enquanto aquela escola foi criada para formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IGHB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira [...] Nesse momento em que o Brasil se estruturava como nação, após a independência de 1822, a história acadêmica e a disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. [...]

Podemos então perceber, o direcionamento de conteúdos feitas pelo IHGB e o Colégio Pedro II, instituições que por muito tempo ditaram as normas da disciplina, tanto na

academia, pelo IHGB, quanto nas escolas secundárias, que seguiam os ditames do Colégio Pedro II. Ambos a serviço dos objetivos de uma elite que as criaram.

Esse domínio total da disciplina só vai sofrer alguma alteração, com a reforma de Francisco Campos em 1931 que embora não tenha transformado drasticamente os rumos da história desta disciplina e sua função, ao menos tirou do Colégio Pedro II a hegemonia no que dizia respeito a elaboração dos programas e a indicação dos métodos de ensino, agora passando a ser responsabilidade do Ministério da Educação.

Mas, embora uma nova perspectiva tenha surgido através dessa reforma, efetivamente os objetivos para o ensino de História praticamente não sofreram alterações.

Em 1934 com a introdução dos pressupostos e idéias da Escola Nova, e a instalação da Universidade de São Paulo, algumas outras transformações ocorreram, principalmente no que dizia respeito aos métodos de ensino, embora ainda houvesse o entendimento da disciplina como sendo fundamental na construção da nacionalidade e da identidade do povo, fato este muito bem explorado pelas idéias nacionalistas de Getulio Vargas nos anos 30 com sua política de governo.

Com a Reforma de Gustavo Capanema em 1942⁷, o fim da segunda grande guerra mundial e as transformações por ela ocasionadas no mundo, mudanças surgem para disciplina, que juntamente ao aumento da matrícula na escola secundária, vão minando o ensino elitista no país.

A instalação das primeiras universidades com especialização do ofício do historiador, passa a dar uma nova cara a História. Privilegiava-se agora o social em detrimento do nacional, o Marxismo apresenta-se como doutrina para se entender a realidade e as desigualdades da nação brasileira.

O ensino neste período vivenciou um tempo fértil, onde foram experimentados vários métodos, currículos e práticas de ensino, o que foi subitamente barrado pela instauração da Ditadura Militar no ano de 1964, freando drasticamente o desenvolvimento da educação e também da disciplina. Embora pouco antes deste fato, tenha sido promulgada na década de 60 a

⁷ A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. De 1942 a 1946, durante e após um ano do Estado Novo, foram realizadas reformas parciais nos diversos ramos de ensino, através de Decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244 de 09/04/1942) é um dos pontos centrais da reforma Capanema, pois de forma ainda mais explícita que na Reforma Francisco Campos, fortalece o caráter elitista deste nível de ensino.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61 trazendo a tona às contradições da história da educação em nosso país, muito ainda precisava ser feito.

Segundo Soares (1995, p.33):

No governo militar, a escola e a universidade distanciaram-se: a Universidade resistia às cassações, censuras, admoestações, e delas sobrevivia o marxismo como escopo dos estudos históricos. A escola pública, para atender ao projeto desenvolvimentista, popularizava-se, abrindo cursos noturnos, e encerrando com os exames de admissão ao então chamado segundo grau.

Neste contexto, surgem os cursos de curta duração de caráter polivalente, atrelando nos *Estudos Sociais* as disciplinas de História e Geografia consecutivamente, negando suas especificidades e controlando cada vez mais seus currículos, retirando de vez seu caráter crítico e impondo uma ideologia de propaganda dos governos militares. Para os militares, a disciplina representava risco aos interesses do novo governo, visto que sua criticidade punha em risco a segurança nacional.

Fonseca (1993, p.13) afirma que:

Nas mudanças educacionais implementadas após 1964, o ensino de História tornava-se um alvo importante do poder político autoritário dominante, e neste sentido várias medidas governamentais são adotadas, visando o seu enquadramento no binômio do regime: desenvolvimento/segurança nacional.

Outro fato que causou problemas a disciplina neste período, foi a separação da produção acadêmica da escola pública. Isso fez com que o ensino de História, ficasse restrito a uma prática menos rigorosa do ponto de vista crítico, seus fundamentos, com algumas exceções, eram pautados novamente no decorar textos e no enaltecimento dos heróis nacionais, muito bem evidenciados nos desfiles cívicos da época.

Ainda no regime militar, a reforma do ensino do primeiro e do segundo grau, efetivada pela Lei 5692/71⁸, embora trazendo mudanças significativas para a educação, tira toda a autonomia da disciplina, que fica sem uma especificidade necessária, que a caracterize no cenário das disciplinas escolares do país, como disciplina autônoma

Esta reforma condena, não só ela, mas também outras disciplinas que por ventura tenham um caráter contestador, a um segundo plano, reduzindo suas respectivas cargas horárias e importância nos currículos das escolas.

⁸ Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5692/71, que reformulou o ensino em importantes aspectos tais como: torna-se obrigatório a escolaridade para crianças entre sete e quatorze anos; o Ensino Fundamental passa a ser realizado em oito anos (1ª a 8ª série); é extinto o exame de admissão; e o Ensino Secundário passa a ser de três ou quatro anos, de cunho totalmente voltado para o ensino técnico.

Durante quase todo o regime ditatorial deste período, a disciplina de História sofre o controle do estado e fica sob a vigilância do regime, sendo que sua retomada como disciplina independente, se dá novamente somente na década de 1980. Esta retomada, a tona discussões acerca da renovação e de inovações a serem pensadas para a disciplina no âmbito de seu currículo.

Embora a retomada tenha sido significativa, com a renovação dos conteúdos dos livros didáticos a reaproximação das universidades com as escolas tenha acontecido, este período não foi suficiente para modificar as estruturas enraizadas pelo ensino de várias décadas imposta pelo regime militar.

A década de 1990, aparece para a disciplina como o limiar de uma nova era. Com a proposta de uma LDB⁹, apontava para a disciplina de História o caminho da articulação á outras disciplinas, que integrariam em uma área denominada Ciências Humanas. Seguindo a lógica de uma sociedade pós moderna, que tem no capitalismo sua base de operação e em seus problemas os objetos de estudo, a disciplina de História retoma sua vocação natural, que é pensar a sociedade com base nos registros históricos de cada época, demonstrando a construção social nos diversos espaços e tempos, sem a intervenção de pessoas ou regimes governamentais quaisquer.

A nova LDB suscita a modernização do país através da qualificação de seu povo pela educação. Para tanto, o currículo das disciplinas são repensados e algumas áreas de ensino vêm-se chamadas a contribuir neste processo.

Soares (1995, p.36), afirma que:

O ensino de história e sua área fazem parte de uma estratégia maior, que trata de absorver a crescente demanda pelo Ensino Médio, modernizá-la, ou já capacitá-la para o uso de diferentes tecnologias, com o intuito de transformá-la em um exército de reserva pronto para assumir postos de trabalho mais qualificados, substituindo desta maneira, a mão de obra desqualificada.

Embora essa tendência fosse absorvida mais rapidamente por professores do ensino médio, ele não parece ter acontecido nos anos iniciais. Talvez por conta da formação não específica das professoras generalistas¹⁰, que mesmo fazendo uso de materiais didáticos

⁹ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁰ A formação inicial dos professores generalistas dá se através dos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, busca abranger: a docência, até a quarta série do Ensino Fundamental; a participação na gestão; e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral.

produzidos com esse propósito, tem suas práticas fundamentadas por uma formação acadêmica que contempla o ensino como um todo, e não como é o caso das disciplinas específicas, que pensando só o seu currículo, podem absorver mais rápido as mudanças propostas.

Todos esses fatores apontam alguns problemas quanto ao desenvolvimento das aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Pouca literatura fundamenta a forma como são selecionados os conteúdos para esses anos, e se essas mudanças propostas pela nova LDB, foram realmente efetivadas na prática, se alcançaram realmente os currículos das escolas que se dedicam aos anos iniciais.

Silva (1999, contracapa), aponta que: O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: No currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O Currículo é documento de identidade.

Então, deste modo, sendo o currículo lugar de embate e relação de poder, é papel do professor, como responsável pela mediação dos conhecimentos propostos, tanto em sala de aula quanto no momento da construção de seus planejamentos, perceber e promover as mudanças necessárias para colocar a educação em sintonia com o seu tempo.

Nesse sentido, a disciplina de História procurou modernizar-se e embora essas mudanças ocorressem lentamente, elas podem ser observadas ao longo da história dessa disciplina que vai acompanhando, mas também sofrendo influências daqueles que a escrevem.

3.1 A utilização da disciplina na formação do ideal de povo brasileiro.

Com o advento da industrialização e o processo de urbanização no Brasil, novas questões passaram a povoar os planos de aulas dos professores em nosso país. Estas discussões eram fruto de questões como a causa de nosso atraso econômico em relação à Europa e a América do Norte, e questões relacionadas à necessidade de se criar uma identidade nacional.

Era chegado o momento de se construir uma nação, onde fizesse parte as três “raças”, ditas formadoras do povo brasileiro (Branco europeu, Negro africano e o índio brasileiro), contribuindo cada qual, de forma harmoniosa para criar-se uma nação com um povo culto a exemplo das demais nações civilizadas.

Rapidamente, os currículos e materiais didáticos, incorporaram temas que difundiam nas salas de aula à tese da democracia racial. Pregando então, a ausência de preconceitos raciais e étnicos. O PCN (1997, p. 24) para a disciplina de História, faz uma crítica contundente dessa situação.

Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade por mestiços compondo conjuntos harmônicos de coexistência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com o seu trabalho para a grandeza e riqueza do país.

Ainda segundo NADAI: (1990, p. 24-25)

[...] procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação. [...] O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira.

Posteriormente, com a implantação do regime militar e a substituição da disciplina de História pelos Estudos Sociais, com a implantação da Lei nº. 5.692/71, o currículo que agora está mesclado com a geografia, vai ganhando um cunho ideológico, típico deste tipo de regime. Desta forma, assumindo a divulgação da história dos heróis nacionais e suas grandes batalhas de reis e seus grandes feitos, bem como de outros assuntos que interessavam ao regime vigente.

Esta forma de ensinar a história predominou até pouco tempo e, somente no processo de redemocratização do país, na década de 1980 é que se verificaram algumas mudanças em relação a esta disciplina.

Os historiadores se voltam para as abordagens de novas problemáticas e temas de estudo. A história das sociedades, das culturas e principalmente do cotidiano dos povos, aparecem com novas oportunidades de se rever a historiografia tradicional imposta por muitos anos. A contestação da história tradicional e sua linearidade passam a ser vista como algo que impede a inserção do aluno no contexto histórico, pois a mesma desconsidera a sua vivência e o coloca como mero espectador diante da história; é preciso agora colocar os alunos como participantes, sujeitos históricos, que participam e constroem a história viva e em constante movimento.

O ensino de história então precisa deixar de reduzir-se apenas a memorização de fatos e a informação de eventos, ao elogio de figuras tidas como importantes no cenário nacional e até mesmo mundial. É preciso que a percebamos como algo longe de um campo neutro, mas sim como uma disciplina de pesquisa e contestação, para isso, o papel do professor é fundamental.

A disciplina de História tem sua trajetória marcada por vários confrontos ou disputas tanto no campo intelectual, como no político. Talvez mais, neste segundo campo, por força da história do Brasil, ter sido marcada por um longo período de ditadura.

Contudo é importante perceber, que embora esse período, possa ser facilmente notado na história da disciplina, ele não interferiu somente nela. As tensões e embates aconteceram também, nas demais disciplinas do currículo escolar em nosso país. Bittencourt (1993, p.194), afirma que:

O ensino de história não é, entretanto, um caso excepcional. A constituição ou permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre grupos próximos à esfera do poder educacional. Tais confrontos tornam-se inevitáveis pelo poder que as disciplinas escolares exercem na legitimação de determinados conhecimentos que são difundidos para amplos setores da sociedade.

Em todo momento, na história das disciplinas escolares, sempre existiram embates, e os mesmos acabaram por legitimar, saberes que foram sendo postos, como essenciais e verdadeiros. Isso se percebe, tanto nos diferentes tempos históricos, como nas diferentes ordens sociais e políticas a que estão atreladas.

A utilização do currículo como forma de disseminar uma cultura dominante, evidentemente não é algo novo na história da humanidade. Muitos povos já usaram a educação para organizar a sociedade dentro de padrão pré-determinado, mantendo uma ordem, onde a alguns é destinado o comando e a grande maioria a serem comandados.

Na sociedade atual, esta prática continua, no momento em que selecionamos os conteúdos a serem ministrados nas aulas, e até mesmo, na importância a que se revestimos cada disciplina, diferenciando-as umas das outras. Segundo Bernstein apud Sacristam (1980, p.18): “As formas das quais, a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo, considerado público, reflete a distribuição do poder e dos princípios do controle social”.

Constantemente o currículo é utilizado como seleção, tanto de conteúdos quanto de instrumentos e materiais didáticos. Muitas vezes, são direcionados pela escola, e pelas políticas do governo Federal.

Dale (1977, p.20) salienta que:

Sob outro ponto de vista, o currículo, como seleção de conteúdos culturais e habilidades de diferentes ordens, elaborados pedagogicamente e apresentados ao professor por meio de regulações, guias, livros-texto, materiais diversos, etc., é um determinante decisivo da prática profissional; mas ainda em contextos como o nosso, em que as determinações neste sentido foram sempre muito diretivas, especialmente para o professor do ensino primário.

Entendo que a seleção de conteúdo assume níveis cada vez mais complexos e que a mesma, passa por algumas instâncias antes de chegar a sua efetivação em sala de aula.

Como exemplos a essa questão, vejamos os currículos oficiais, tanto nas esferas nacional, estadual e municipal, e também os materiais oferecidos aos professores, como é o caso dos livros didáticos e em alguns casos as formações continuadas.

Eliminar essas imposições, através de um currículo pensado em conjunto, parece ser a tônica do trabalho dos curriculistas contemporâneos. Além disso, parece evidente, a necessidade de uma maior interação entre os envolvidos nas decisões do que se ensina.

Percebendo como se dão esses processos de escolha curricular na prática, e propondo mudanças que atendam os anseios e necessidades destas séries de ensino, leva-nos a romper com o que Sacristán (idem p.82) denomina de código da separação de funções.

A organização dos sistemas educativos e do currículo leva, muitas vezes, de modo paralelo, à divisão de funções entre os professores e entre estes e outros profissionais, à perda de unidade em seu trabalho e ao desaparecimento de certas competências profissionais acompanhadas dos conhecimentos inerentes ao desempenho das mesmas.

Quando as instituições separam o ato de planejar em conjunto, da prática pedagógica, fazem com que os professores percam as habilidades relacionadas às funções de organização dos componentes curriculares, ficando apenas com a função de executar uma prática que os mesmos não pensaram. Isso dificulta a aceitação e a compreensão daquilo que é feito fora de seu âmbito, a falta de diálogo entre professores no ato de planejar, muitas vezes leva a planejamentos pautados apenas nos livros didáticos oferecidos pelo sistema.

É evidente na educação atual, que para o professor, não são deixadas apenas determinações a serem cumpridas em torno do conhecimento e dos componentes curriculares. Também é cobrado dele, a percepção e a interação com o meio social em que vivem seus alunos.

Se o currículo tem haver com a cultura que os alunos têm ou possam vir a ter acesso, o professor é quem pode melhor analisar os seus significados e estimular a sua compreensão.

Deste modo, apesar do professor ter suas funções orientadas por um currículo dirigido, como apontam os teóricos anteriores, ele pode ter, quando percebe esta situação, a oportunidade de tomá-lo em suas mãos e colocar em prática aquilo que realmente acredita ser importante para seus alunos.

Segundo Perez (1983, p.42):

Essa idéia de mediação, transferida para análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos. Reconhecer este papel mediador tem conseqüências no momento de se pensar modelos apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes.

Sabe-se ainda que junto às tensões citadas anteriormente, acrescentamos toda a gama de significados que tem as estruturas escolares na configuração dos currículos postos efetivamente em prática. Segundo Gitlin *apud* Sácrístam (1987, p.13),

As estruturas escolares contribuíram para criar e manter uma experiência alienada no trabalho dos professores. E isso é assim porque o instrumento que utilizam para modelar a experiência educativa para os estudantes, o currículo, não lhes pertence. Mas dirigem um currículo cujas metas e fins estão em sua maior parte determinados por outros. O ensino como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota pré-determinada.

Se isso acontece, quem a não ser o professor pode mudar o currículo em função das necessidades de seus alunos e de acordo com aquilo que acredita ser importante? É evidente que esta ação requer um maior conhecimento dos professores a respeito das diversas ciências e o domínio de muitas outras habilidades, mas é justamente na interação e participação comprometida deste profissional, com o grupo que forma a estrutura pedagógica da escola que este problema poderá ser resolvido.

Entender o currículo como espaço teórico-prático, como um processo de deliberação no qual os professores participam ativamente, comprometidos com as reais necessidades de seus alunos, transforma a educação no que Freire chamava de 'educação libertadora', o que é muito bem defendido por Sacristán (2000, p.169):

A necessidade de entender o professor necessariamente como um profissional ativo na transferência do currículo tem derivações práticas na definição dos conteúdos

para determinados alunos, na seleção dos meios mais adequados para eles, na escolha dos aspectos mais relevantes a serem avaliados neles e em sua participação na determinação das condições do contexto escolar. O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado.

Nesta perspectiva, o professor se revestirá de uma responsabilidade maior, pois a ele caberá a tarefa última de por em prática aquilo que fora planejado, mesmo que em muitos momentos existam certos controles e direcionamentos por parte de algumas instâncias políticas. Na prática, caberá ao professor a percepção e decisão sobre o que foi selecionado e se esses conteúdos realmente podem contribuir para com o público a que se destina. O professor, poderá deixar de lado, a prática por muito tempo difundida de se reproduzir a ordem vigente, e irá inserir na sua prática cotidiana, de forma crítica, aquilo que segundo suas concepções e percepções profissionais interessam a um currículo mais justo.

Isso posto, concordamos com Sacristán (2000, p.78) quando salienta que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirigindo-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim um contexto que é o que acaba de lhe dar um significado real. Daí que a única teoria possível, que possa dar conta, desses processos tenham de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

Se quisermos um aluno crítico, como apontado pelos diversos teóricos até aqui explorados, precisamos por em prática tudo aquilo que geralmente apontam os projetos pedagógicos das escolas. Essa criticidade e autonomia que buscamos, certamente passam pela seleção e organização dos conteúdos, pois são os significados e teorias deles que possibilitarão esta conquista.

Para selecionarmos bem, e fazermos bom uso dessa seleção, é necessário a troca de experiências, o planejamento em grupo, a participação efetiva de todo o quadro escolar, ou seja fazer uma escola participativa, onde o currículo é discutido por todos. Perceber através da análise e da crítica, o que se está ensinando e o que se quer ensinar, nos possibilita realmente sermos autores de nossos currículos e junto com nossos alunos e alunas, sujeitos de nossa história.

3.2 Proposta atual para o ensino de História: Parâmetros curriculares para os anos iniciais: Novos caminhos, novos embates.

As transformações ocorridas na educação brasileira por conta das últimas reformas educacionais, proporcionaram grandes mudanças no currículo da disciplina de História. Estudar toda a história da humanidade fora de um contexto, pela simples memorização dos fatos, não se faz mais suficiente dentro das perspectivas de aprendizagens esperadas pela educação contemporânea.

Ao ensino de história, não está mais objetivado a simples memorização de , nem tampouco a reprodução detalhada de eventos que de alguma forma interessaram a uma pequena parcela das populações mundiais ou locais que detém o poder. Os profissionais dessa área buscam fazer recortes significativos dos fatos, recortes que realmente possam contribuir para o conhecimento e entendimento da humanidade e sua trajetória na história de nosso planeta.

Nossos erros e acertos são expostos, possibilitando através da análise dos fatos, a formação de cidadãos críticos e verdadeiramente conscientes de seu papel social.

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados feitos nesse documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de favorecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida. (PCN, 2001, p.43)

Como forma de alcançar esse cidadão sujeito histórico e crítico, almejado na nova proposta pedagógica representada por esse documento oficial, Bittencourt (2003, p.19) aponta que: a inovação que ocorre quanto aos objetivos e a ênfase atual no papel do ensino de história para a compreensão do “Sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a formação de um cidadão crítico. Uma formação escolar moderna e inovadora passa pela análise dos conteúdos a serem selecionados, conteúdos esses que devem estar em consenso com seus objetivos.

Como objetivos gerais de História para o ensino Fundamental, a serem alcançados pelos alunos (as) dos anos iniciais do primeiro e do segundo ciclo nas escolas brasileiras, os (PCN's, 1997, p.41) apontam que:

Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em suas manifestações diversos tempos e espaços, culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Para que esses objetivos possam ser alcançados, é necessário, Além de um conhecimento mais aprofundado da disciplina, perceber a importância e a necessidade de fazer com que o aluno (a) se sinta sujeito da história que a ele é ensinada. Esse conhecimento, não necessariamente tem que vir de uma formação acadêmica específica, mas o que não se pode deixar de enfatizar é que esta informação independente da formação do professor é imprescindível para o aluno.

No momento da escolha dos conteúdos para as aulas, o professor deverá pensar se o que ele pretende ensinar realmente vai contribuir para efetivar os objetivos da disciplina e certamente, ter um olhar crítico sobre os conteúdos das propostas curriculares que orientam seus trabalhos, que muitas vezes são pouco claras no seu enunciado.

Não importa o termo utilizado para definir os conteúdos da disciplina de História nas classes dos anos iniciais, mais importante, é fazer com que os alunos se percebam sujeitos dessa história e que a mesma é feita por todos nós.

Bittencourt (1998, p.146), quanto as diferentes propostas curriculares de História no Brasil, afirma que:

Independente dessas diferenças que expressam o caráter político inerente aos Estudos Sociais ou a História e Geografia, considera-se fundamental, em todas as propostas, introduzir os alunos na compreensão do espaço e no tempo da sociedade em que vivem. Poucas especificam que o aluno, ao se apropriar das noções de tempo e espaço socialmente construídos, devem sentir-se como agente desse processo de construção, por ser uma mudança realizada pelo conjunto de agentes sociais e não por heróis ou figuras proeminentes no cenário político, e que, ao se perceber como agente das transformações futuras, rumo a uma sociedade almejada, o aluno constata que o espaço e o tempo são organizados de acordo com determinados interesses, e que existem conflitos entre os diversos grupos sociais nesse processo de transformação.

Então, mais do que a percepção do espaço e do tempo em que nosso aluno vive, é necessário para uma boa escolha dos conteúdos a serem ministrados, um comprometimento com a disciplina, a leitura e o estudos dos temas a serem abordados. Além disso, muito compromisso com os alunos que são o motivo deste processo.

Assim, cabe às professoras, serem sujeitos dessa mudança, através de suas práticas e no momento da seleção dos conteúdos que povoarão suas aulas. Mas não só a elas destina-se essa função, pois toda comunidade escolar tem esse compromisso, possibilitando a formação de indivíduos críticos de sua condição social, através do conhecimento de sua condição enquanto cidadão e do mundo que o cerca.

Portanto, a percepção de como acontece a seleção e organização de conteúdos para ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, auxiliará as professoras dessas turmas, a replanejar suas atividades docentes se necessário, e perceber a todos como sujeitos da História narrada.

4. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: PREPOSIÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

O ato de selecionar e organizar os conteúdos feitos pelos professores, é muito importante nos trabalhos que compõe a prática docente. No que diz respeito a esta disciplina, é nessa ação que podemos perceber qual a concepção de mundo e de História que o professor tem.

Na didática, há pouco, o tema seleção de conteúdos tem aparecido separado do que costumamos chamar de planejamento educacional e no caso do espaço escolar, de planejamento de ensino, o termo representa algo muito maior e mais complexo.

Mais do que a simples escolha de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, a seleção e organização de conteúdos, reveste-se de importância maior, pelo fato de a mesma ter que contemplar questões que passam pelas culturas locais e regionais, quanto num contexto mais amplo, contemplar também os conhecimentos científicos. A tudo isso se deve juntar também, o respeito à estrutura das disciplinas, e o nível de complexidade cognitiva condizente com a série ou ano a que ela será destinada o que evidencia a importância deste ato.

Cabe enfatizar aqui, o que há muito vêm sendo discutindo, que os conteúdos não devem ser confundidos com mera listagem de temas a serem abordados, eles devem constituir-se de significados de caráter cognitivos, e também de importância social e pessoal como sugere o PCN nos temas transversais.

Isto posto, reforça a importância do professor e de suas escolhas no momento de selecionar o que vai trabalhar em sala de aula, visto que por muito tempo no Brasil, essa seleção se deu e ainda em alguns casos, se dá, em outras instâncias que não só a de competência dos professores.

MARTINS (1996, p.73), nos coloca que:

O professor, na maioria das vezes, não participa da seleção e organização dos conteúdos que irá trabalhar com seus alunos. Estes são previamente definidos no plano curricular das escolas e/ou nos livros didáticos, por especialistas, sem participação do professor, sendo-lhes entregues em pequenas doses bimestrais, em forma de tarefa a ser cumprida, como se a ação fosse desenraizada de um compromisso político concreto.

Nem sempre ao professor, cabe somente o papel de reproduzir os conteúdos prescritos por esses profissionais ou métodos, mas nas escolas, a divisão entre os que detêm o controle do que deverá ser ensinado, e o que muitas vezes apenas executam os planos com os conteúdos que lhes são atribuídos, é bem fácil de ser notada.

Ter plena consciência do que se está ensinando e a forma como este conhecimento passa a povoar as aulas, dá a disciplina a peculiaridade que é própria dela, ou seja, um caráter de pesquisa, descoberta e curiosidade. O professor, desta forma, imprime na prática suas escolhas, mas também dá aos alunos a oportunidade de construir o conhecimento juntamente com seus pares.

MONTEIRO (2002, p.44) afirma:

Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino (que podem induzir à passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados. Eles estão presentes em forma de conteúdos escolares e revelam escolhas éticas de uma sociedade.

Percebendo isso, o professor conseguirá, não só efetuar uma prática que satisfaça os objetivos da disciplina, mas também contribuir para uma aprendizagem significativa de seus alunos. Ao professor que se habilita a trabalhar com a disciplina de História, é destinado um papel importante na formação desse aluno consciente. A ele, cabe o papel de contextualizar sua existência, fornecendo os conteúdos gerais inerentes a História do mundo, contextualizando o Brasil neste cenário e valorizando o local e suas especificidades. Dessa forma, o professor não só estará transmitindo conhecimentos, como também os valores que sua comunidade dá importância e que ele também precisa aprender.

Embora muitos autores discutam sobre a seleção de conteúdos, cabe aqui enfatizar o que nos coloca WILLIAMS *apud* Santos (1984); todo currículo implica uma seleção da cultura, correspondendo a um conjunto de ênfases e omissões que expressa o quê, em determinado momento histórico, é validado para ser ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades.

Portanto, também na seleção de conteúdos para nossos diversos currículos, se reflete o que em dado momento a sociedade considera importante, não deixando de lado os interesses e propósitos dos homens e mulheres que os fazem.

Outra questão apontada por este autor é o fato de que, o currículo também contribui para outros propósitos tais como: o treinamento dos estudantes no caráter social dominante, o domínio de atividades tidas como necessária para o exercício de uma profissão, e uma

educação voltada para a cultura. Assim, tais propósitos podem ser diferentemente abordados, de acordo com as ideologias educacionais dominantes em dados momentos históricos.

Esta questão pode ser percebida pelo certo favorecimento a algumas disciplinas, que embora não relatadas diretamente, recebem uma atenção e uma carga horária maior nas práticas em sala de aula, como é o caso da língua portuguesa e da matemática¹¹, disciplinas estas que de alguma forma, revestem-se de uma importância maior nos currículos escolares e na valorização dada na sociedade.

Assim sendo, observamos um discurso que prega uma escola onde os alunos devem ser críticos através da aquisição de conhecimentos múltiplos e de forma multidisciplinar, mas na realidade, continuamos a reproduzir através de seleções e práticas, um currículo que não expressa a realidade a qual se destina e muito menos se articula de forma interdisciplinar, com carga horária equivalente e conteúdos e técnicas que possam favorecer este tipo de educação.

É fato, que uma grande dificuldade encontrada por profissionais da educação no ensino de História, é o crescente acúmulo de informações produzidas todos os dias e que passam a ser seus objetos de estudo.

Esse crescente acúmulo, originário de novos acontecimentos e de novas fontes não necessariamente contidas nas produções historiográficas, pode ser incluído nas novas versões curriculares, o que reveste o professor de mais uma responsabilidade diante da necessidade de novas escolhas.

Saber História é mais do que decorar fatos do passado, a História é constituída do que acontece a todo o momento, e os personagens dessa história somos todos nós, personagens muitas vezes anônimos, mas não menos importantes. Então, que método se deve usar para ensinar História? Qual a verdadeira importância dessa disciplina?

Além dessas questões, Rocha (2002, p.21) aponta outras, necessárias, e que devem ser pensadas no momento que incluímos a tempo presente.

A inclusão nas aulas de história do tempo presente adiciona além da questão dos critérios que devem presidir a escolha dos conteúdos, questões de ordem metodológicas. A História deve ser ensinada do passado para o presente, como tradicionalmente se faz, ou as pautas atuais, sobretudo as colocadas pela mídia, devem servir de fio condutor para o seu ensino? Que eixos conceituais selecionar para que se possa articular recortes do presente com recortes do passado? Que estruturas mentais, já construídas ou por construir, são necessárias para que o aluno possa acessar esse tipo de História? O conteúdo histórico freqüente nos livros escolares é compatível com a concepção de aprendizagem calcada na articulação presente – passado – presente?

¹¹ Em Santa Catarina, nos anos finais do ensino fundamental, a grade curricular reserva cinco encontros semanais para essa duas disciplinas, enquanto que para a História e Geografia, apenas três.

Além dessa questão, em que a análise da capacidade de aprendizagem do aluno torna-se fundamental, é importante também pensarmos a disciplina para além dessas questões metodológicas que há muito vem se discutindo e pensarmos naquilo que nos diz Cerri (2001, p.110).

Coloca-se a urgente necessidade de pensar o ensino da história para além dos pares dicotômicos conservadora/renovada, tradicional/moderna, etc., e começar a pensar o ensino de história institucionalizado como um fenômeno social de longa duração, cujas motivações e cuja lógica não estão limitadas às discussões contemporâneas sobre objetivos, conteúdos e métodos para a disciplina. O grau de mudança não pode ser pensado em proporção direta com o esforço de mudança que se faz em termos de programas, melhoria de materiais instrucionais, reformulações na formação inicial e investimentos na formação continuada dos professores.

Perceber estas questões e atacá-las de frente, proporcionaria as professoras das séries iniciais, condições de igualdade para com os das séries finais, pois possibilitaria a condição de estarem por dentro das transformações ocorridas no mundo acadêmico, na forma de ver e ensinar a história e principalmente na condição de poder ensinar aquilo que se espera da disciplina dentro de um contexto atual.

A expressão “Escola como espaço de obtenção de conhecimento”, usada por muitos teóricos e até mesmo leigos, nos possibilita visualizar um local onde as diversas ciências e teorias possam coexistir em harmonia nas salas de aula, articulando de forma interdisciplinar os conteúdos no seu contexto.

A trajetória tomada pela educação no Brasil, não nos permite vislumbrar as aulas como possibilitadoras desta situação devido ao fato de que cada disciplina está sempre buscando evidenciar suas especificidades curriculares.

Do ponto de vista do ensino de História, defende-se a idéia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (Schmidt, 1998, p.57). Deste modo, fica evidenciada a necessidade da condição de conhecimento prévio por parte do professor, dos conteúdos a serem trabalhados, bem como das técnicas necessárias para oferecer atividades que possam garantir essa aprendizagem, para tanto, um bom planejamento e um conhecimento didático da disciplina, torna-se indispensável.

Para Rüsen (1987), um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de História e envolve questões como “para que serve ensinar história?”,

“ por que trabalhar história na escola ”e que significado tem a história para os alunos e professores?”.

Desse modo, as disciplinas precisam ser entendidas primeiramente como pertinentes ao processo de ensino aprendizagem e posteriormente ter seu campo de estudo explorado com mais veemência em suas especificidade, buscando no seu currículo respostas para várias questões que permeiam o universo escolar de nossos alunos.

Neste contexto, podemos afirmar que o primeiro passo para um bom currículo de História, é que professores e alunos, busquem a renovação de conteúdos. Novas problematizações históricas, novos olhares para os fatos, podem ser postos em prática, dando vós e vês para aquele sujeitos que foram silenciados por várias questões pertinentes as imposições e organizações sociais. Assim, o professor pode quebrar com aquilo que teóricos vem apontando como mera transposição didática e também com conteúdos elaborados a muito pelas próprias vivências destes profissionais. Como nos aponta Rocha (2002, p.25):

Os diferentes níveis de transposição e adequação do conhecimento histórico – dos acervos historiográficos para os textos curriculares, destes para os livros didáticos etc. – concorrem em sala de aula com conhecimentos há muito sedimentados na cultura escolar: os tradicionalmente elaborados a partir da própria vivencia dos professores e os que são frutos das antigas transposições didáticas.

Evidentemente, esta é uma pratica que devemos combater e é nas interações dentro da escola que ela começa a se efetivar, primeiramente pensando em novos conteúdos e práticas que possam evidenciar os indícios da experiência humana, na realidade cotidiana, nas tradições, e na memória de nossos familiares e grupos de convívio. Esta ação dará suporte não só a história, mas também aos conteúdos mais específicos de cada disciplina escolar, pois ao deparar-se com conteúdos que normalmente eram trabalhados de forma tradicional, vistos agora de um novo ângulo e de outra perspectiva, professores e alunos de forma qualitativamente nova, recriam a partir de suas próprias experiências novos aprendizados. Quanto à prática específica das aulas de História passará então a existir uma comparação entre as diversas fontes históricas encontradas nos arquivos familiares com outros documentos e narrativas históricas já produzidas, dando um novo sentido ao ato de se fazer e aprender História.

Posteriormente, percebendo que todo o corpo docente também tem um papel muito importante na escolha e seleção dos conteúdos a serem trabalhados em todos os anos oferecidos nas escolas, entendemos que os conteúdos devem fazer sentido para todos, tanto para quem aprende como pra quem ensina. Nesse sentido, Soares (2002, p.26) afirma que:

[...] os alunos cujos professores e cujas escolas tiveram a preocupação de se concentrar no conteúdo a ser desenvolvido apresentam uma grande melhora no desempenho [...]. De toda maneira, este resultado indica a importância de se criar um ambiente de ensino dentro da escola. O compromisso dos profissionais de uma escola em torno da definição do currículo, da estruturação de um plano de curso e do desenvolvimento do conteúdo previamente estabelecido é um instrumento importante para o desempenho dos estudantes. Ou resumindo, o que não foi ensinado não é aprendido.

Deste modo, fica evidente que, não cabe só ao professor a tarefa de selecionar os conteúdos a constarem em seus planos de aula, mas a todos que fazem parte da escola e, fica evidente também que cada escola, cada rede escolar, tem suas especificidades e por isso mesmo cabe a todos a tarefa de decidir o que realmente se deve ensinar, o que realmente importa aos interesses da comunidade, cidade e até mesmo estado ou país a que esta educação servirá.

Descobrir o que os professores e professoras ensinam, requer um estudo amplo, que contemple ao mesmo tempo os currículos propostos, as práticas efetivadas nas escolas, as falas e percepções que as professoras e professores sujeitos desse processo tem no ambiente escolar, bem como os diferentes registros nas mais variadas formas que possam contribuir para elucidar estas questões.

Nesse sentido, foi realizada esta pesquisa, que teve no trabalho de campo, a coleta de material necessária para a criação de categorias amplas, algumas delas, descritas já nos capítulos anteriores e categorias mais condensadas, que surgiram das migrações das falas e observações feitas em todos os instrumentos utilizados.

Das migrações realizadas, questões que apareceram com mais frequência foram abordadas nos temas pontuados na entrevista, que igualmente aos outros instrumentos, foi realizado com todas as participantes da pesquisa. A entrevista, embora constituída de todo o aparato necessário para sua prática, foi encaminhada como um diálogo com as professoras, ou seja, uma conversa informal, onde pude compreender ou ao menos coletar elementos para entender como essas professoras vêem o planejamento de ensino em sua rede escolar e também como elas escolhem os conteúdos da disciplina de História a ser ensinado nos anos iniciais da referida rede.

Apesar do conteúdo da entrevista constituir-se de elementos observados nos instrumentos aplicados anteriormente, à medida que ia aplicando as entrevistas e observando suas respostas, elas eram reavaliadas permitindo a formulação de novas questões. Este fato evidenciou seu caráter informal, e ao mesmo tempo abriu espaço para que as professoras pudessem de forma franca e aberta, exporem seus pontos de vista a respeito do tema.

Após análise do conjunto de instrumentos, procedi as categorizações com as questões mais pontuadas pelas professoras, e de suas migrações, surgiram três categorias que foram utilizadas para organizar o material empírico e proceder a análise desta pesquisa, que foram: *As orientações e capacitação para realização da escolha dos conteúdos de História*. Aqui se observa os diversos momentos do ato de planejar; *Os materiais e referências utilizadas para essa escolha*. As professoras apontam que materiais norteiam e referenciam suas práticas; E por ultimo, *A seleção dos conteúdos a serem aplicados em sala de aula*. As professoras apontam aqui que critérios utilizam para justificar suas escolhas no que diz respeito aos conteúdos.

Na primeira categoria, *As orientações e capacitação para realização da escolha dos conteúdos de História*, as professoras descrevem os momentos de orientação e como se organizam para realizar seus planos, tanto no contexto anual, orientadas por pessoal da secretaria de Educação, quanto no espaço da escola, com intervenção da orientadora pedagógica de suas unidades escolares.

A segunda categoria, *Os materiais e referências utilizadas para essa escolha*, apontam através das falas das professoras, quais materiais e possíveis referências subsidiam suas práticas, e como eles influenciam na seleção de seus conteúdos.

Como terceira e última categoria, *A seleção dos conteúdos a serem aplicados nas aulas de História*: A formação das professoras para a disciplina e a importância dada aos conteúdos da mesma pelas professoras pesquisadas.

Nessa categoria, as professoras explicam que critérios utilizam para selecionar os conteúdos que acreditam serem relevantes á esta disciplina, quais foram seus contatos e aprendizados sobre História nas suas formações acadêmicas, e que conteúdos acreditam ser mais importantes para seus alunos no currículo de História. Ou seja, quais conteúdos efetivamente povoam suas práticas de sala de aula.

Além dessas três categorias, observou-se ainda que delas pudesse derivar subcategorias que quando necessário, serão exploradas aqui nesta análise. As considerações a seguir, procuram evidenciar um pouco mais a forma de como se dá a seleção e a organização de conteúdos para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Sabe-se que o currículo escrito é o resultado de uma complexa tomada de decisões, que como vimos anteriormente passa por momentos em que tem seus conteúdos direcionados por diretrizes políticas de cunho oficial, mas também por decisões que derivam de pequenos embates em torno da escolha de determinados temas e conteúdos no interior dos grupos que efetivamente os colocam em prática. As decisões sobre o que efetivamente vai se ensinar em sala de aula,

passam por escolhas e seleções, que são mediadas por uma mentalidade do grupo que aplicará este conhecimento. Perceber como são feitas estas escolhas, e os elementos que as direcionam é que são os verdadeiros objetivos desta pesquisa.

4.1 As orientações e capacitação para realização da escolha dos conteúdos de História.

A concluir pela análise dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, pode-se observar a dinâmica proposta, para que as professoras desta rede de ensino pudessem organizar escolher seus conteúdos. Nesta perspectiva, as professoras, manifestaram suas observações e sentimentos quanto a esta prática, o que produziu material importante para esta análise. Embora evidenciada através das falas e dos instrumentos aplicados, é inegável a existência dessas orientações e capacitação, por outro lado, ficaram claro também, os conflitos provenientes das falta de entendimento da dinâmica utilizada nesta prática.

As questões abordadas nesta categoria apontam para diversos conflitos, que de alguma forma perpassam a fala das professoras entrevistadas. Um dos problemas apontados pelas professoras é a forma de organização para a realização do planejamento.

P 4 Professoras de primeira a quarta série são divididas em grupos, como eu tenho terceira e quarta, escolho onde ficar. Quando a gente faz lá na Secretaria de Educação, aí é separado, na manhã eu fico na terceira e a tarde eu fico na quarta.

É possível perceber na fala da professora, a divisão dos grupos por séries na hora de se planejar. As professoras são divididas em grupos de acordo com o ano em que ministram aula, se a professora trabalha com anos diferentes terá que fazer uma escolha, ou seja, que ano ou série prefere planejar.

Outro ponto interessante a ser observado na fala dessa professora, é o fato de existir dois espaços definidos para o planejamento, um consiste no espaço da própria escola onde a professora trabalha e outro, pelo que consta nos instrumentos dessa pesquisa é o prédio da Secretaria de Educação.

Essa diversificação de espaço, não se constitui um problema, a não ser pelo fato de que no último, o tempo destinado a essa prática parece maior, dando possibilidade à professora de participar do planejamento de todos os anos que ministra aulas, enquanto que nas escolas o tempo é reduzido, o que permite apenas o planejamento por séries específica.

Assim, a fala da professora, é reveladora de uma tensão ou angústia, ocasionada pela falta de “tempo” para planejar e escolher os conteúdos, e também evidencia uma

fragmentação do currículo para os anos iniciais, no momento em que o mesmo é pensado separadamente por séries, não permitindo uma visualização de um contexto amplo para essa etapa do ensino.

Em outra entrevista, a mesma questão é apresentada de forma um pouco diferente. Embora nessa fala, possamos identificar, num primeiro momento, a participação de todas as professoras independente do ano em que trabalha no grupo do planejamento, posteriormente o grupo passa a ser dividido, agora não mais por série, mas por grupos compostos de primeira e segunda série, terceira e quarta série.

P 6 Ficamos juntas, as professoras de primeira a quarta série, aí nós selecionamos os conteúdos junto com as professoras de cada série, e vendo com os conteúdos de cada escola o que se adaptam a cada turma, nos separamos em grupo, primeiros e segundos anos ficam num grupo, terceira e quarto anos em outro grupo.

Não diferente da prática de fracionar o conhecimento em disciplinas, a prática do planejamento, mostra-se feita através da divisão dos conteúdos por séries ou ano de ensino. A observação feita pela professora 6, demonstra ainda que não há uma organização para a realização do planejamento, ao menos no que diz respeito a dinâmica do mesmo, sendo que a cada planejamento, as professoras são organizadas de formas diferentes.

Em termos práticos, parece evidente a falta de organização, que permita que todas participem juntas das decisões referentes à formação do currículo para os anos iniciais do ensino fundamental. Ao menos na fala da professora 6, podemos perceber a importância dada as especificidades de cada turma e escola, o que demonstra que o local é considerado no momento de ensinar.

Nos depoimentos, as professoras denunciam ainda, problemas quanto à participação das orientadoras pedagógicas das escolas no momento da realização dos encontros. A grande maioria das professoras entrevistadas solicitou a presença dessas profissionais no momento do planejamento de forma integral, o que não vem acontecendo, evidenciando a importância dessa profissional como agente integrante e importante na efetivação do currículo nas escolas.

Quanto à participação no planejamento dessas profissionais na rede pesquisada, a professora 11 afirma que:

P 11 Não existe essa participação, ela sempre fica junto com as professora de quinta a oitava série, às vezes a orientadora educacional, fica com a primeira á quarta série, mas agora que foi embora, não fica mais ninguém.

Essa falta se dá pela forma como é organizado o planejamento, para não parar as escolas e tirar essas profissionais de seus ambientes de trabalho, as mesmas participam apenas de alguns momentos, geralmente nos planejamentos dos anos finais. Como não há a participação dessas profissionais no momento da escolha dos conteúdos, nas escolas isso reflete em desinformação, sendo que elas não podem contribuir muito com as professoras dos anos iniciais devido à falta de conhecimento sobre aquilo que foi selecionado.

Questionadas sobre essa ajuda nas escolas, as professoras colocaram suas angustias, podendo serem observadas nas falas a seguir.

P 1 às vezes eu pergunto, só que eu acho que como ela não participa do planejamento, ela não se sente segura, ela ajuda como pode, ela auxilia, está sempre disponível, só que orientar uma mudança, isso é difícil acontecer. Como professora, a gente sempre tem muitas dúvidas e precisa de alguém para ajudar.

P 11 ela não está presente no planejamento, muitas vezes ela não é comunicada. Na escola ela é bem solícita, ela procura ajudar, tentou marcar alguns encontros, mas foi uma coisa que não deu certo.

P 3 se for necessário sim, as vezes peço ajuda a ela para marcar o laboratório e procurar materiais, ela corre um monte para dar conta do que pedimos.

Os discursos sinalizam a descaracterização do trabalho dessa profissional nas escolas, ficando impedida a participação dela no ato de planejar. Seu trabalho é dificultado, pois além de não ser reconhecido pelas professoras na sua totalidade, suas funções ficam atreladas às necessidades de ordem organizacional e coleta de materiais, sendo posta em dúvida sua capacidade de auxílio nas questões pedagógicas.

Como aponta a professora P 11 na citação acima, elas se mostram bastante solícitas, ajudam no que podem, mas pouco interfere no que devem, acabam silenciadas na escola, onde seu trabalho não pode ser realizado a contento. FONTANA (2000, p.119), colabora com essa idéia, quando fala que:

O silenciamento, o isolamento e a solidão no trabalho não impedem apenas o fazer junto na escola. Minando a construção de confiança no outro, como parceiro, dificulta-se também, a construção da confiança em nós mesmos, como profissionais, uma vez que a confiança no próprio trabalho está geneticamente ligada ao aprender a analisar junto com o outro o trabalho produzido, para poder refletir sobre ele autonomamente e definir-lhe rumos e nuances

Não participando dos momentos de planejamento, algumas orientadoras, acabam tendo sua função limitada no cotidiano escolar, e muitas vezes até desvalorizada. A professora P7 evidencia essa questão na entrevista, quando parece minimizar a importância do trabalho da orientadora pedagógica da escola, dando a ele apenas um cunho de inspeção, para ver se o que foi posto no papel está sendo cumprido.

P 7 Ela não participa do planejamento, e o planejamento de lá vem pronto, é entregue para ela que passa para nós. Ela olha de 15 em 15 dias o caderno de plano e o caderno dos alunos, não faz nenhuma observação quanto aos conteúdos.

A professora demonstra que nesta rede de ensino, no ato de planejar, não existe a participação de todos os envolvidos neste processo, e que muitas das vezes, para não dispensar alunos das aulas para fazer o planejamento, apenas algumas professoras são convocadas, o que obriga às orientadoras pedagógicas das escolas a ficarem, cumprindo demais funções inerentes a seu cargo. Essas funções burocráticas são cumpridas, talvez porque suas competências não estejam muito claras, nem para os outros, nem para si mesmas, o que descaracteriza seu trabalho na prática escolar.

Concordo com Clementi (2003, p. 45), no momento que descreve as funções a que normalmente são solicitadas às orientadoras das escolas: São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional e disciplinar que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação de professores e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo de vozes” que houve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar.

Se a essas orientadoras é negada a participação no momento de planejar, dificulta-se talvez a execução da parte mais importante de sua função na escola, que é a possibilidade de participar como interlocutores que podem auxiliar a rever as dúvidas e nortear a ação das professoras no seu dia a dia. Nega-se a elas, a possibilidade de contribuir com suas experiências e formações pedagógicas no auxílio às professoras em momentos de dúvidas.

Planejar para promover a transformação, requer a participação de todos, requer um olhar direcionado para cada realidade, requer cumplicidade dos agentes dessa transformação. Através dessa investigação, pude perceber como professor que sou nesta rede de ensino, que nos momentos de planejamento, também não tinha a participação da orientadora pedagógica da escola, e nas poucas vezes em que ela participava, sua atuação era como mera espectadora. Isso me faz entender agora, porque não tenho essas profissionais como parceiras na efetivação de meu planejamento. A exclusão da orientadora pedagógica do ato de escolha e formulação dos currículos não permitiu que olhasse essa profissional como alguém que estava ali para contribuir com meu trabalho, o olhar que geralmente lançava a ela era o de reprovação a alguém que estava na escola para me vigiar.

Alem dessas questões relacionadas às orientações pedagógicas, outras relativas à capacitação para a escolha dos conteúdos da disciplina de História, mostraram-se confusas no decorrer da pesquisa, no planejamento das professoras dos anos iniciais, como percebemos

através das falas das professoras, se dá a partir de encontros periódicos organizados por técnicos da Secretaria de Educação.

Esses momentos, segundo elas, mostram-se insuficientes para uma capacitação eficiente para suas práticas, e que não apresentam orientações claras. Por outro lado, algumas informações apresentadas nos instrumentos da pesquisa colocam em dúvida essa questão.

Como ponto de partida para análise deste aspecto nessa categoria, inicio com a colocação da professora P1:

P-1 as orientações são apenas para delimitarmos os temas para o bimestre e organizamos o mapa conceitual, depois cada professor desenvolve o seu planejamento.

A fala evidencia a falta de uma orientação mais expressiva para realização do planejamento bimestral, apenas o fato de se promover o espaço e a possibilidade do planejamento em grupo, não propicia a ação para um bom planejamento, muito menos, caracteriza um momento de capacitação. Mais do que proporcionar estes encontros, faz-se necessário uma interação maior por parte da Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação, fornecendo orientações claras, bibliografias para consultas, apoio técnico e a interação entre todos os agentes da educação.

Essa ação proporcionaria maiores condições de se elaborar um planejamento melhor e condizente com os objetivos geralmente propostos para este ato. Através da mediação destes profissionais, pode-se chegar a escolhas que melhor contemple os conteúdos transversais que são importantes e permeiam todos os planos destes anos de ensino. Também na elaboração de projetos em conjunto, que ajudariam na efetivação de um plano mais coeso para as disciplinas em questão.

De maneira geral, as questões abordadas nos instrumentos utilizados nesta pesquisa, no que diz respeito ao apoio esperado pelas professoras dos anos iniciais, apontaram quase que na totalidade para a necessidade de uma delimitação ou escolha de conteúdos mínimos, delimitação esta que permitiria uma melhor organização de seus planos.

O que fica evidenciado nessas falas, é que não existe uma orientação clara a esse respeito e isso proporciona uma prática desarticulada na rede de ensino, já que voltando para as escolas, cada qual trabalha aquilo que acredita serem mais pertinentes a seus alunos.

P- 8 Sendo bem franca, cada ano tem uma “moda”, penso que o que realmente precisamos é saber o quê trabalhar (conteúdos X Séries)

P-7 Dar os conteúdos da série (que até hoje eu não vi quais são, não se tem os conteúdos de nenhuma disciplina, todo planejamento é um Deus nos acuda. Retomar o que já foi dado, ser flexível (continuar com os mesmos conteúdos se não deu conta no bimestre anterior).

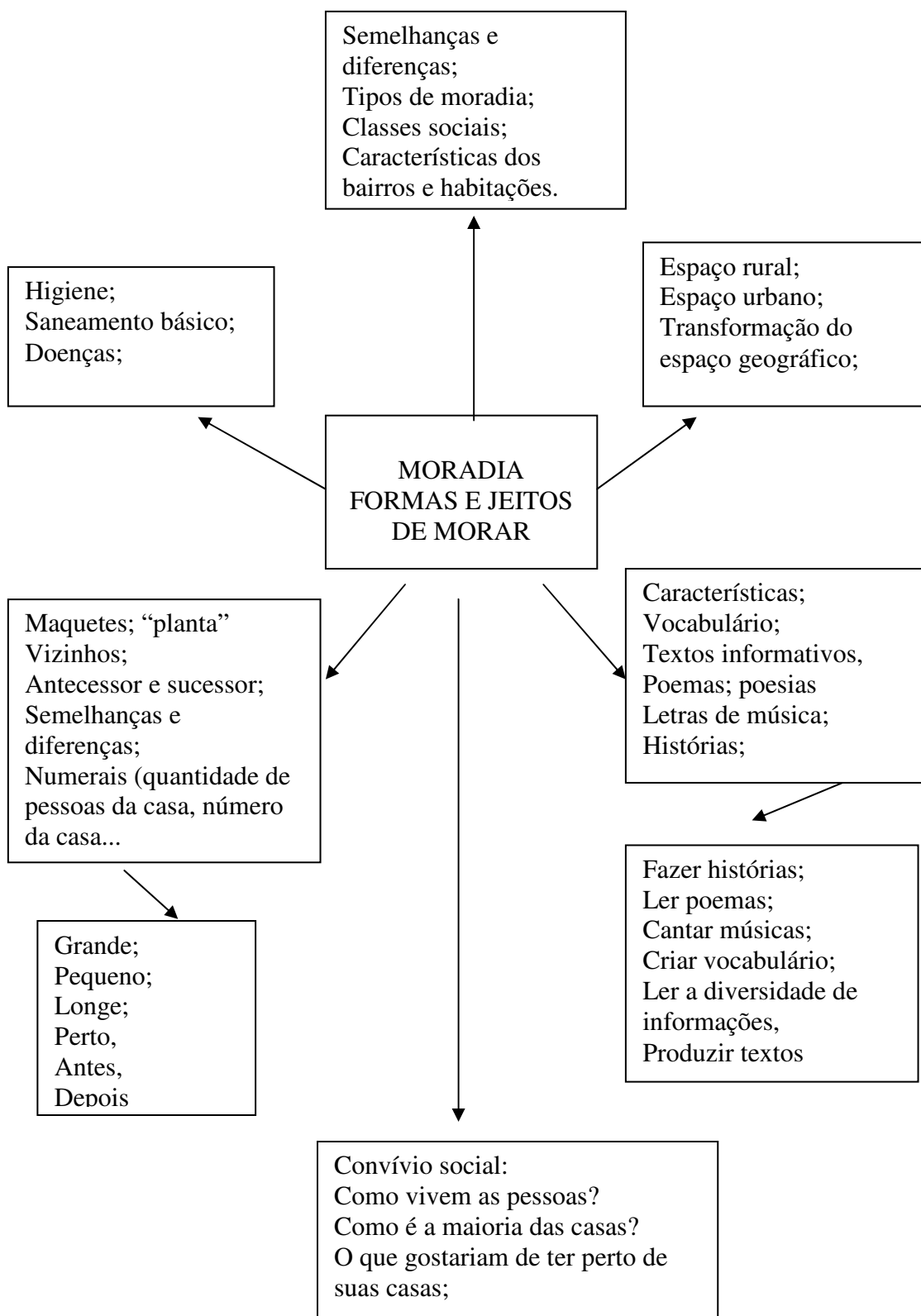
Analisando as falas dessa professoras, não posso deixar de apontar algumas distorções, visto que na análise dos instrumentos dessa pesquisa, alguns aspectos demonstram sim, certa orientação.

Fica claro na pesquisa, que a rede de ensino em questão, promove regularmente capacitação pedagógica através de formação continuada. Esta formação possibilitou a adoção de uma sistemática de planejamento, onde ações como reunião para troca de experiências, construção de mapas conceituais e o uso de materiais de apoio como livros, PCNs dentre outros fossem regularmente adotados.

Essa organização, embora não percebida pelas professoras, fica evidenciada nos cadernos de plano das mesmas, quando apresentam como ponto de partida de seus trabalhos bimestrais um mapa conceitual que norteia seus conteúdos.

Cabe aqui um questionamento, como as professoras apontam a falta de uma orientação para a escolha de conteúdos e apresentam em seus cadernos mapas conceituais que orientam para os mesmos? Esta incoerência pode ser observada no mapa a seguir, retirado do caderno de plano de uma professora durante a coleta de dados.

MAPA CONCEITUAL



Alem dos mapas, é apontada nas falas da entrevista, certa dinâmica para o planejamento.

P-8 Todo inicio de ano letivo, nos reunimos com as orientadoras pedagógicas e professoras da rede municipal, então fizemos nossos planejamentos bimestrais, onde os mesmos são em forma de projetos e estes geralmente têm como temas conteúdos de ciências.

As falas evidenciam uma prática comum no ato de planejar e até mesmo uma organização, o problema aparece então na participação e na articulação entre os sujeitos desse planejamento. Quando não realizado em conjunto, o trabalho gera a fragmentação do planejamento. O processo, que não sendo entendido como um todo, passa a ser assumido sozinho pela professora em suas atividades práticas.

Não visualizando o planejamento como algo coletivo, e como é sua organização, as professoras voltam para as escolas e fazem suas escolhas pautadas no que já se ensinava nestas séries, reproduzindo um currículo há muito tempo pensado e negando a sistemática utilizada pela secretaria de educação..

Tomando para ele esta função, o professor busca em suas práticas e na cultura escolar a validação para suas escolhas, como afirma Bernstein (1996, p.94).

A prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura.

No momento em que seleciona o professor “escolhe” o que vai ensinar e essa escolha reflete o que já está consolidado no contexto escolar, validado por anos de uso e por professores anteriores, mesmo que esta ação não seja pensada, ela é validada pelo contexto escolar, adaptada a seu tempo e as necessidades de sua sala de aula.

Para boa parte dos professores, o que se trabalha ou se deve trabalhar, é aquilo que já está consolidado no universo da escola, ou seja, aquilo que professores com mais “experiência” certificam como importante.

P-9 É levado mais em conta o conhecimento prático dos professores, uma vez que é mais relevante uma prática bem desenvolvida e aplicada do que documentos que muitas vezes permanecem apenas no papel.

Mesmo buscando um direcionamento, as professoras deixam claro, a importância dessa validação, o que é percebido por Sacristam (1999, p.72).

A prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória.

Dessa Forma, a fala da professora é fundamentada por Sacristán, no sentido de que suas práticas geralmente estão ancoradas em suas histórias de vida e trabalho, ou seja, são práticas culturais compartilhadas por todos.

Trata-se, portanto de um conjunto de equívocos e da falta de percepção do planejamento como um todo, além do mais, a desarticulação dos profissionais da escola pela falta de participação de todos no ato de planejar, fragmenta esta ação, que além de não ser percebida, passa a não ser respeitada por seus agentes, o que pode ser observado na fala a seguir.

P-2 Já aconteceu de fazer o planejamento lá e quando chegar em sala de aula ter de mudar, porque as vezes o caminho apontado é diferente do que estamos fazendo. o que a gente usa, são alguns conteúdos, as vezes temos que acrescentar outros.

Embora estes equívocos possam ser percebidos já nessa categoria de análise, outros pontos poderão ser analisados a seguir, através de outras questões apontadas na pesquisa, outros elementos, que nos permitem perceber a forma utilizada pelas professoras para a escolha dos conteúdos de História dos anos iniciais.

4.2 Os materiais e referências utilizadas para essa escolha.

Ao discutir a seleção e organização de conteúdos para ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, tentando entender como são feitas essas escolhas e como as professoras se vêem neste processo, destaco também como categoria de análise importante para a mesma, os materiais e referências utilizado para essas escolhas.

Essa categoria aponta os apoios utilizados pelas professoras para organizar e desenvolver seus planejamentos. De acordo com o que foi coletado nos instrumentos da pesquisa, a mesma pode ser melhor analisada, contribuindo para responder melhor minha questão de pesquisa.

A partir do que foi apontado no questionário aplicado e nas entrevistas, três materiais apareceram como sendo como os mais utilizados para consultas e referenciar os planos,

(PCNs, Livro didático e planos de aulas dos anos anteriores). A eles, são atribuídas as escolhas de conteúdos e o embasamento teórico de seus planejamentos.

Quanto aos PCNs, é interessante notar, que o uso do mesmo se dá não como forma de auxílio ou parâmetro como o próprio nome sugere. A este material fica destinada à função de fundamentar as escolhas e o trabalho organizado a partir de outras fontes. Vejamos o que diz a professora 16.

P-16 No planejamento, usamos os PCNs menos que o livro didático, tiramos dele os objetivos para por no plano.

Essa fala evidencia o fato de que este documento está sendo utilizado de forma equivocada, ou ao menos, não está satisfazendo a função a que se destina. Em outras falas, percebemos a utilização real deste recurso nesta rede de ensino.

P-10 para podermos encaixar os conteúdos, nós utilizamos os PCNs, ele não norteia a escolha do conteúdo, ele é usado para por no plano, que tipos de objetivos dá para encaixar no plano, ou geral ou específico, ele nos dá a fundamentação de nossos planejamentos.

P-4 retiramos os objetivos para nosso planejamento.

Nos instrumentos utilizados na pesquisa, procurou-se perceber de que forma as professoras aproveitavam as orientações ou parâmetros deste documento para a escolha dos conteúdos a serem aplicados nas aulas de História. Embora esse documento fosse muito citado e seu uso, mesmo que de forma errônea como vimos anteriormente ficasse comprovado, ficou a impressão de que as professoras nunca tiveram formação para usar este material, e que a falta desse conhecimento dificultava a sua utilização.

Esta questão cai por terra no momento em que indagadas sobre o conhecimento do mesmo, as professoras relatam que:

P-2 quando foram lançados os PCNs, me lembro que tivemos vários encontros para estudar seus conteúdos. Isso sempre ocorria na Secretaria de Educação, éramos convocadas e lá discutíamos os PCNS.

Apesar dessa aparente falta de conhecimento sobre as reais funções dos PCNs, as maiorias das professoras reconhecem sua importância e de alguma forma relatam a utilização dele como recurso que as auxiliam no momento de planejar. De certo modo, percebo que este documento dá um caráter oficial as suas escolhas, visto que fundamenta, ou fornece um

embasamento teórico necessário para a confecção do plano anual que é solicitado no início de todos os anos. A professora P-7, nos mostra isso quando em sua fala aponta que:

P-7 levamos ele geralmente para ficar claro as funções que temos que desenvolver, quais habilidades e competências, os conteúdos geralmente retiraram de outros materiais.

O que podemos concluir, é que mesmo conhecendo o material, ele não é utilizado de forma correta, ou seja, contribuindo com as escolhas, servindo de parâmetro a elas. Desta forma, ele passou a ser um mero coadjuvante, apenas utilizado como forma de justificar as escolhas de conteúdos feitas através de outros instrumentos, como é o caso do livro didático e dos planos de anos anteriores.

Ainda com relação aos materiais utilizados para a escolha de conteúdos e material de apoio para as aulas, aparece na pesquisa, mas com menos ênfase, o uso do Livro Didático.

Este recurso, bastante citado na pesquisa, aparece como instrumento onde as professoras buscam os conteúdos para efetivar aquilo que colocaram nos seus planejamentos anuais. Demonstra que na atualidade, os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas servem de suportes para as seleções que as professoras fazem em suas aulas.

P-12 Após temos livros para todos, mas tem professor que não usa. Não uso como base do meu trabalho, quando preciso abro o livro e utilizo aquilo que é possível.

Neste sentido, a pesquisa demonstra uma contrariedade em relação ao uso do livro Didático ao que aponta FREITAG (1997, p.111),

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada.

Com a implantação de uma política de distribuição de livros didáticos aplicada pelo governo federal¹², este recurso apareceu de forma abundante nas escolas nesses últimos anos.

¹² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil. (Ver site: <http://www.fnnde.gov.br>).

Na pesquisa, a utilização deste recurso, é evidenciada, mas segundo as professoras, apenas como apoio às suas atividades, a ele, é somado a utilização de outros materiais como nos mostram as falas a seguir:

P-16 Sim, eu faço bastante uso do livro didático, pesquiso também algumas coisas na internet e os alunos trazem algo sobre o assunto.

P-1 Mapas, imagens, como a gente trabalha junto História e geografia, os mapas são bastante usados também.

Pode-se perceber que para as professoras, o livro apresenta-se como mais um material de apoio, embora bastante utilizado, não é um modelo padrão a ser seguido. As professoras de todas as escolas apontaram uma diversidade de materiais usados nas aulas, como mapas, manuais didáticos adquiridos pela escola entre outros. Percebe-se então que os livros didáticos passaram a servir de suporte as atividades selecionadas para as aulas, mas geralmente acompanhado por outros materiais, como é o caso de recursos retirados da internet entre outros.

Por último, nesta categoria, aparecem como suporte às escolhas feitas, os planejamentos dos anos anteriores e atrelados a eles, a experiências das professoras mais antigas, o que no universo desta rede de ensino, mostra-se muito relevante. A professora P-11 faz uma argumentação bastante consistente no que diz respeito a esta última categoria, fica evidente em sua fala a prática da utilização de planos ou projetos anteriores no momento de planejar.

P-11 Muitos projetos anteriores são utilizados, muitas vezes as professoras pedem que a gente empreste nossos planos, eles são adaptados, não importando a série, apenas a temática e os conteúdos que se tem que trabalhar naquela série.

A fala desta professora é contundente nesse sentido, para ela essa prática é comum entre professoras da rede. Embora a prática de utilizar planejamentos feitos anteriormente seja comum, isso não quer dizer que os mesmos são simplesmente copiados, outras professoras, apontam este ato como sendo a utilização de mais um material de apoio que as auxiliam nas escolhas de conteúdos e na elaboração dos novos planos. Para a professora P-9, seu uso é visto de forma diferente, para ela, esta prática não é tão comum assim, embora sua fala também caracteriza a mesma.

P-9 Não, nós já chegamos a usar, mas não é sempre que usamos, só para termos uma base do que faremos. Por exemplo, no início do ano, pegamos o planejamento que usamos no ano passado para servir de base para elencarmos os conteúdos.

Embora existam controvérsias sobre a forma de utilização deste recurso, o importante neste aspecto é notar que no processo seleção de conteúdos para as disciplinas, muitos instrumentos são utilizados. Como podemos perceber, além dos PCNs e do livro didático, outros materiais contribuem no momento dessas escolhas.

Compreende-se após essas análises, que além de fontes documentais oficiais entre outras, as professoras relatam ainda, considerarem as experiências de professoras mais antigas nas escolas, o que já foi citado anteriormente na fala da professora P-9. Essa questão é importante, porque demonstra uma prática não só pautada num direcionamento oficial, mas em processos de planejamentos que levem em consideração a diversidade de opiniões e formas diferenciadas de se trabalhar.

4.3 A seleção dos conteúdos a serem aplicados nas aulas de História: a formação das professoras para a disciplina e a importância dada aos conteúdos da mesma pelas professoras pesquisadas.

Nesta categoria, procuro discutir a seleção e organização dos conteúdos de História para os anos iniciais do ensino fundamental, buscando entender como as professoras desses anos de ensino, se vêem nessa ação, o que acreditam ser mais relevante em relação aos seus conteúdos e por último, qual foi sua formação em relação a esta disciplina.

Para entender melhor estas questões, procuro demonstrar a forma que o planejamento é feito e em sua dinâmica abordo as questões apontadas. Como nessa rede de ensino as professoras trabalham com projetos, os conteúdos são elencados a partir de uma temática condizente ao interesse de cada série, no do planejamento em questão. A dinâmica utilizada para escolha de conteúdos, tem como marco inicial de suas atividades, a construção de um mapa conceitual interdisciplinar, em que após o tema escolhido, as professoras passam a relacionar os conteúdos com possibilidades de utilização de forma interdisciplinar. Os conteúdos são agrupados ao redor da temática até contemplarem todas as disciplinas do currículo. (ver mapa I) como aponta a professora 4.

P-4 especialmente no início do ano, as reuniões para planejamento são feitas por séries. É o momento em que acontecem as trocas de experiências, distribuição de conteúdos, metodologias.

Esta fala chama à atenção para a questão da valorização da experiência, uma vez que revela o fato de que embora elas utilizem uma sistemática para a realização de seus planejamentos, as professoras mais antigas na rede, acabam influenciando nas escolhas. Seu tempo de serviço lhes confere um grau de importância que neste momento serve como fio condutor daquilo que se deve ensinar nos anos a que se está planejando.

Vejamos o que diz a professora P-7

P-7 Eu planejo junto com as professoras e depois adequo o que fiz em conjunto para minha turma. Às vezes mudo os objetivos e até os conteúdos. **As professoras mais antigas escolhem os temas**, já houve situação de uma professora da Univali que deu formação na rede dar opções e o grupo escolher entre as opções, achei um absurdo.(grifos meus).

Ao fazer esse comentário a professora demonstra a valorização dada as professoras mais antigas na rede, conferindo a elas o direito de escolher as temáticas pautadas em suas experiências de anos anteriores, com esse comentário, a professora revela também que as professoras mais novas aceitam sem maiores discussões a imposição das temáticas por quem acreditam estar melhor preparado para esta ação. Nesta fala, a professora que conduzia uma formação continuada também sugeriu temáticas que prontamente foram aceitas.

Além dessa “experiência”, outra questão importante é a forma como são organizados os planejamentos. Ele é feito a cada semana por grupos que ministram aulas em uma determinada série, ou seja, o planejamento não é feito para todos os anos do ensino fundamenta, e o que impede a interação e discussão de um currículo geral que posteriormente poderia ser trabalhado nas particularidades das turmas.

P-8 As professoras, (que trabalham na mesma série) reúnem-se nas horas atividades e tentam dentro de cada projeto desenvolvido, abordar os conteúdos que acham significantes para os alunos; **pois não sabemos ao certo o que trabalhar em cada série**. Também utilizamos os livros didáticos que vem para os alunos.
(grifos meus).

Esta fala demonstra que além de planejarem por séries quando fazem os mapas conceituais, nos poucos momentos que sobram para planejar nas escolas, elas são agrupadas novamente com professoras das mesmas séries ou ano. Ao fazer esse comentário, esta professora, mais uma vez, demonstra a fragmentação dos conteúdos trabalhados o que impede a visualização de um currículo mais amplo, que dê conta de todo o planejamento para os anos

iniciais, fornecendo-lhes uma quantidade maior de possibilidades a serem trabalhadas em seus projetos.

Quando trabalhamos com projetos, buscamos sempre contemplar os conteúdos que satisfaçam nosso tema principal. Pensar o currículo de forma ampla, facilitaria o planejamento, tendo em vista que os próprios documentos ditos oficiais, os livros e materiais que já usam, forneceriam aquilo que elas próprias pedem em suas falas, ou seja, um direcionamento ou um rol de conteúdos possíveis de serem contemplados nos seus planejamentos.

Com relação à aplicação dos temas elencados no mapa conceitual em relação a disciplina de História, pude perceber que na totalidade dos planos, os mesmos não contemplavam os conteúdos mínimos apontados pelos PCNs para as referidas turmas. Muito embora fossem neles que as professoras iam buscar objetivos pra justificar seus conteúdos, os mesmos não serviam de parâmetro às suas escolhas, contrariando o que relata a professora P-9.

P 9 Pra selecionar e organizar os conteúdos da disciplina de História nos baseamos nos PCNs, nos temas elaborados e abordados e nas datas cívicas.

Já a professora P-8 relata o que parece ser a verdadeira situação em relação a esta disciplina, indagada na entrevista sobre a forma como as professoras selecionam os conteúdos para esta disciplina ela diz que:

P-8 Todo início de ano letivo, nos reunimos com as orientadoras pedagógicas e professoras da rede municipal, então fizemos nossos planejamentos bimestrais, onde os mesmos são em forma de projetos e estes geralmente tem como temas conteúdos de ciências, a História é pouco discutida e trabalhada, principalmente por não termos a grade curricular municipal, desta forma cada professor trabalha o que acha necessário.

Esta fala, além de ser contraditória ao apresentado pela professora P-9, demonstra ainda uma maior valorização de outras disciplinas em relação à História, segundo a professora, cada qual trabalha o que acha necessário ou importante. Essa relação com a disciplina, possibilita ainda hoje a reprodução de conteúdos que já não faz sentido, como é o caso das datas comemorativas e cívicas apontadas pela professora P-9 e que na grande maioria dos cadernos de planejamento analisados nesta pesquisa aparecem como sendo os principais conteúdos da disciplina, além do fato de as mesmas não apresentarem nenhuma análise crítica sobre as datas abordadas.

Conteúdos de História e Geografia do planejamento de segundo ano para o primeiro bimestre.

- Tema Identidade.
- A família
- A comunidade
- A escola
- O bairro
- O município
- Espaço urbano e espaço rural
- **Datas comemorativas e cívicas**
- Meios de transporte
- Meios de comunicação
- Trânsito

Fonte: caderno da professora P-8 (**grifos meus**).

Apesar de essas datas aparecerem nos planejamentos, e apontadas como sendo importantes para a disciplina, elas não são relacionadas nos cadernos, ficando para a professora decidir que datas trabalharemos conforme seu interesse e, ao que parece, conhecimento. Essa força ainda hoje, das datas cívicas no ensino de História, parece estar relacionada a noção de cidadania, mas qual cidadania? Visto que, quase em sua totalidade, as propostas para o ensino de História, enfatizam a necessidade de uma formação educacional para a criticidade do cidadão, e sabemos que não é com a exaltação de Heróis e fatos históricos, que essa criticidade irá aflorar.

Neste contexto podemos perceber ainda a força do Regime Militar no Brasil, influenciando as práticas escolares nos dias de hoje, talvez por que a formação escolar dessas professoras sofreu essa influência e as mais novas como vimos anteriormente tendem a reproduzir ou valorizar o conhecimento das professoras mais velhas.

A respeito do controle desse regime sobre a disciplina de História, Rodrigues (1985, p.109), afirma que:

O controle sobre a disciplina de História relacionou-se, sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: De um lado ter-se-ia dado “o esvaziamento do seu senso crítico e contestador” e, de outro, manifestado o seu caráter de “instrumento de vinculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia”

Com o fim da ditadura militar, novas propostas vêm procurando mudar essa realidade e efetivar os objetivos da disciplina no que diz respeito à formação de uma consciência crítica,

muito embora, esforços enormes tenham sido feitos nesse sentido, nas práticas em sala de aula, e também nos currículos apresentados ainda hoje¹³, essa mudança nem sempre é observada como vimos, muitas vezes mudando apenas o recorte que passa de um contexto mais amplo para o local, respaldados por currículos ainda hoje tradicionais.

Barreto (1998, p.149) confirma esta tendência em estudo sobre propostas curriculares no Brasil, dizendo que:

Considerando os conteúdos das propostas mais “tradicionais” destacamos que ainda se mantém, com certa ênfase, as comemorações das datas cívicas e homenagens a heróis nacionais e regionais. As comemorações cívicas surgem em cinco propostas e são coerentes com os estudos que apresentam, por exemplo, sobre a “História da cidade”, um passado construído pelos feitos dos “homens ilustres”, conhecidos nacionalmente por atividades políticas principalmente.

Num contexto geral, a noção de cidadania é relativamente trabalhada, o problema é justamente no tipo de cidadania que se pretende evidenciar? À serviço de quem, está essa cidadania, visto que, os temas abordados nas aulas, limitam-se apenas a identificar as estruturas dos poderes Local e nacional, não permitindo uma crítica a formação dessas estruturas e a percepção de que essa nação pertence ao aluno e que o principal sujeito histórico é ele próprio.

Outra questão que penso ser importante relatar aqui, é o fato observado de que ao fazerem os planejamentos para a disciplina de História, as professoras agrupam os conteúdos das duas disciplinas (História e Geografia) como se elas fossem uma só. Embora as duas tenham algumas temáticas e características em comum, e apareçam juntas em um só caderno dos PCNs, isso não significa que possam ter seus conteúdos constantemente associados. Isso não caracterizaria nenhum problema, se fosse eventualmente num planejamento interdisciplinar, mas como não é o caso, nessa rede, parece que ficou institucionalizada essa união, que invariavelmente vem acompanhada das datas comemorativas como podemos observar nos conteúdos do planejamento acima.

Esse fato também aparece na fala das professoras no momento de responder ao questionário da pesquisa. Vejamos o que diz a professora P1.

P-1 Não fazemos planejamentos por disciplinas. Não Temos disciplina de História, consideramos ‘Estudos Sociais’, mesmo assim feito em abordagem interdisciplinar. A importância é construir conceitos de tempo, passado, transformação, movimento, etc.

¹³ Ver conteúdos do mapa conceitual apresentado.

Essa fala, bem como parte do planejamento acima, nos dá a impressão de uma falta de conhecimento sobre a disciplina em questão, e isso, me leva a pensar. Como efetivamente esses conteúdos “escolhidos” são abordados em sala de aula? Ao que tudo indica, a transmissão desses conteúdos se dá mais pela tradição, do que propriamente por uma escolha pensada nas necessidades reais da aprendizagem desses conteúdos.

Acredito ser importante pensar aqui, a questão da formação inicial, que não ajudam muito na hora de assegurar conhecimentos mínimos para se fazer o planejamento de algumas disciplinas. No caso de História, segundo relato das professoras pesquisadas, as aulas de metodologias de ensino para ela, ficam relegadas a apenas um semestre, onde pouco ou quase nada contribuíram para suas práticas em sala de aula como elas próprias relatam a seguir.

P-6 Q - Em minha formação tive a disciplina de História, mas confesso que esta não contribuiu para o meu trabalho em sala de aula.

P-4 Q - O tempo foi bastante limitado: um semestre. O professor era habilitado para trabalhar de 5ª a 8ª série.

P-5 Q - Um semestre, tempo muito escasso para realmente discutir e se apropriar dos conhecimentos básicos da disciplina.

Lembro ainda que nem sempre o formador da disciplina era específico da área, ou tem experiências nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nota-se a falta de uma formação consistente para que possam alcançar os objetivos da disciplina, fato observado na formação da maioria das professoras entrevistadas. Este problema, talvez condicione as professoras a transmitirem conteúdos aprendidos por elas nos tempos de suas formações no ensino fundamental, e o pouco que viram na graduação.

Não é de se estagnar então, que muitas vezes os temas escolhidos para serem trabalhados em suas salas de aula, são aqueles aprendidos em suas formações enquanto estudantes, e que os heróis e as datas comemorativas do passado povoem seus planos atuais. O que se vê muitas vezes nesta pesquisa, é que as professoras transmitem para seus currículos suas aprendizagens estudiantis, o que não necessariamente é ruim, mas certamente, não contempla as aprendizagens que se espera para a disciplina em questão.

Para Silva (2003), no cotidiano, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento constitui o currículo e está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Assim sendo, não é de se estranhar, a reprodução daquilo que aprendemos, muito embora nem sempre o que aprendemos serve ainda para as gerações de nosso presente. E como vimos através das falas que isso efetivamente acontecesse, também não podemos

estranhar o aparecimento dos Estudos Sociais ainda nos planos de aula de professoras dessas séries, visto que da mesma forma ainda aparece em documentos que norteiam as práticas e seleções de conteúdos para disciplina de História.

A combinação entre a falta de um maior preparo para a prática das disciplinas específicas aliado a um planejamento que não permite a visualização do ensino como um todo, norteado por documentos e diretrizes oficiais, proporciona o que Bittencourt (1998, p.141) chama de visão tecnicista de currículo:

A ausência de possibilidades de interlocução com os professores evidencia a manutenção de uma visão tecnicista de produção de currículos, feitas por especialistas, sem proporcionar vínculos efetivos com quem poderá transformar o saber proposto em práticas de ensino e aprendizagem. Significa igualmente uma concepção de professor como mero transmissor de um conhecimento externo, que necessita exclusivamente de suportes didáticos mais ou menos eficientes para operacionalizar o ensino proposto.

De maneira geral as respostas dadas pelas professoras quanto a formação específica para disciplina, coloca em evidência a necessidade de revermos a forma de planejar e consequentemente melhorarmos a qualidade e diversidade dos materiais que norteiam esta prática, por outro lado, evidencia também a necessidade de termos o professor como interlocutor desse processo de seleção, articulando junto a orientação pedagógica a escolha do que realmente o aluno deve aprender. Além disso, é fundamental para o professor, dominar os conteúdos ministrados em todas as disciplinas, para que não corra o risco de ficar na superficialidade.

Para Zabalza (2004, p.52), desfrutar de uma disciplina, aproveitar suas potencialidades para decodificarmos e entendermos melhor o que nos rodeia ou para expressarmos-nos mediante sua linguagem, implica dominá-la. Desta forma, através do diálogo, da troca de experiências, e do estudo da disciplina, as falhas na formação poderiam ser amenizadas, deixando o professor de ser um mero transmissor, tornando-se agente de mudança.

Outra questão a ser analisada nesta pesquisa, diz respeito à importância dada pelas professoras dos anos iniciais, aos conteúdos da disciplina de História. Ao analisar o ponto de vista das professoras sobre esta questão, pode-se perceber um discurso comum no que se refere ao entendimento do passado como forma de mudar o presente e construir uma sociedade melhor pra o futuro. Esta questão é percebida nas falas das professoras P-8 e P-4 quando indagadas na entrevista sobre o que consideram importante para o aprendizado de História de seus alunos. Vejamos o que dizem as professoras:

P-8 Que aluno consiga fazer uma conexão do hoje e do passado e perceba o que pode melhorar no futuro.

P-4 Que conheçam o espaço/tempo em que vivem. E reconheçam a construção desse espaço feito pelo ser humano, a partir de determinadas circunstâncias.

Chama a atenção na fala destas professoras à importância dada à questão do tempo, principalmente da necessidade de se ancorar os conhecimentos de História no passado. Assim, a História ensinada nas escolas, muitas vezes acaba ficando a serviço do passado, contribuindo para preservar as estruturas de poder e a hegemonia dos grupos dominantes, visto que sobre o passado existe uma infinidade de assuntos a serem abordados, os livros e manuais estão repletos deles, seus conteúdos são facilmente aplicados e sua interpretação se torna fácil devido à falta da necessidade de se problematizar os fatos ocorridos.

Rocha (2002, p.23), aponta que: Os textos didáticos escritos, disponibilizam determinados juízos, os “reais conteúdos“, pra serem trabalhados, sem que o professor precise necessariamente, transpor e adequar informações provenientes de outras formações discursivas, sobretudo do currículo proposto e dos temas acadêmicos.

Diferentemente, apresentam-se as questões do presente, que requerem uma contextualização melhor e maior interpretação. O professor pode se colocar e colocar seus alunos como personagens desta história, e a mesma pode ser questionada em tempo real.

Sobre questões do presente, Rocha (2002, p.20), aponta ainda, que o ensino de História, mediado em sala de aula pelo texto oral do professor, abre amplas possibilidades para disputas de diferentes visões de mundo e também para discussões de questões colocadas pelo presente. Mas para tanto, o professor deve dar a mesma importância que dá aos fatos passados as questões do presente, e estar preparado para perceber sua importância e relacioná-la com a vida de seus alunos, o que requer um conhecimento maior da História e uma abertura para a crítica.

Ainda com relação a este tema, nota-se também na pesquisa, a História como sendo marcada por uma linearidade, uma seqüência de fatos que devem ser explorados como forma de se justificar o que acontece no presente, isso pode ser notado na fala da professora P-6, quando indagada no questionário, sobre como escolhem os conteúdos que farão parte de seus mapas conceituais.

P-6 Seguimos a seqüência de fatos históricos e debatemos bastante sobre os conteúdos a serem trabalhados, entrando em consenso.

Esta linearidade parece ser aferida também a história de vida dos alunos, quando a professora P- 11 fala sobre a importância dada aos conteúdos da disciplina e como eles devem ser elencados.

P-11 Através da construção da linha do tempo pessoal, buscando conhecer a história de vida do aluno, oportunizando o melhor atendimento de forma individualizada.

Concluindo, pode-se afirmar que apesar de em algumas falas das professoras desta pesquisa serem observadas uma busca por inovação, a concepção de conteúdos que realmente se efetiva em sala de aula, ainda é a de uma História tradicional, ancorada em materiais prontos e na História oficial, com raras exceções.

Ao final das análises, fica evidenciada a necessidade de uma maior atenção para as professoras dos anos iniciais, no que diz respeito tanto ao preparo das mesmas através de formações continuadas, quanto nas discussões de temáticas atuais que possam permitir que elas tenham uma maior segurança ao planejarem para a disciplina de História. Portanto, acredito que é através do diálogo entre todos os sujeitos que compõem a escola, se possa repensar as escolhas para esta disciplina, e realmente produzir os objetivos almejados.

Em síntese, as professoras, além de responsáveis pelas escolhas e seleção dos conteúdos a serem realmente efetivados nas salas de aulas, conteúdos esses muitas vezes legitimados por uma tradição escolar, lutam também contra as falhas causadas por uma formação acadêmica, muitas vezes precária, não contemplando as especificidades da disciplina de História. Este fato contribui para uma condição que não as permite explorar a disciplina a ponto de a mesma servir de agente transformador das realidades em que seus alunos estão inseridos.

Mediante observações realizadas através da pesquisa a formação continuada adquire cada vez mais importância para a efetivação de uma seleção de conteúdos que satisfaça as necessidades da formação educacional dos alunos dos anos iniciais.

Evidentemente, não se tem a pretensão de se dar receita e estabelecer respostas para os problemas observados nesta investigação, até por que essa é uma questão bastante complexa. Procurou-se identificar no texto o problema apontado, alcançar os objetivos da pesquisa, relacionar os sujeitos, os procedimentos de coleta de dados e os resultados alcançados.

Certamente muitos outros autores vêm discutindo e propondo novas formas de selecionar e organizar conteúdos de História, os quais complementam e sugerem outros caminhos na melhoria do currículo escolar e do trabalho docente.

Selecionar e organizar os conteúdos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental como foi o objeto de estudo desta pesquisa, necessariamente passa pela tomada de decisões e planejamentos em conjunto, onde todos os envolvidos possam contribuir na idealização de práticas mais eficazes e democráticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Perceber os processos que são utilizados para a escolha de conteúdos da disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental, foi o objetivo principal deste trabalho. As reflexões realizadas nas análises desta pesquisa mostram que seus dados são relevantes, pois possibilitam uma visualização sobre a prática das professoras pesquisadas e seu trabalho em sala de aula. Apesar dos dados serem coletados apenas num município do estado de Santa Catarina, no âmbito geral, eles apresentam questões que podem servir de análise a outras redes de ensino, contribuindo para a melhoria do processo de seleção de conteúdos para esta disciplina e para o currículo no seu todo.

Através da aplicação dos instrumentos de pesquisa, escolhidos que foram a análise de documentos, questionário e entrevista, e da posterior categorização dos dados obtidos pelos três instrumentos, pode-se perceber como as professoras dos anos iniciais, classificam e escolhem seus conteúdos. Dessa coleta de dados, resultou como categorias finais para análise, questões que apareceram com maior evidência, e foram consideradas como aspectos mais importantes para essa seleção, que foram: *As orientações e capacitação para realização da escolha dos conteúdos de História; Os materiais e referências utilizadas para essa escolha; A seleção dos conteúdos a serem aplicados nas aulas de História; A formação das professoras para a disciplina e a importância dada aos conteúdos da disciplina pelas professoras pesquisadas.*

Algumas questões ajudam a responder em partes a problemática dessa pesquisa. A primeira diz respeito à organização feita por parte dos órgãos oficiais do município pesquisado, no sentido de que os mesmos não contribuíram para a possibilidade de se produzir um trabalho de escolha de conteúdos através de reuniões de planejamento, onde todos os agentes responsáveis pela educação na escola pudessem estar presentes.

Planejar deve ser um ato coletivo, mas essa coletividade no caso mais específico do planejamento para a escolha de conteúdos, deve contemplar todos os profissionais que efetivam essa prática na escola. Isso se percebeu, não foi o caso desta rede de ensino, pois não foi possibilitada a participação das orientadoras pedagógicas das escolas nesses momentos e muitas vezes até mesmo a participação de algumas professoras, que por trabalharem em escolas diferentes não participavam de todo o processo.

É possível afirmar aqui, que no caso estudado, existe uma divisão de tarefas no ato da escolha de conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental, as professoras são

divididas pelas séries em que trabalham, sendo que, as que trabalham com duas séries, tem que escolher uma para participar.

Outro ponto que pode contribuir para responder, ainda que em parte, as questões e perguntas que dirigiram a investigação nesta dissertação, diz respeito aos materiais e referências que servem de apoio para seleção dos conteúdos de História para os anos iniciais. Percebe-se na pesquisa que as professoras desta rede de ensino, fazem uso de uma diversidade de materiais para seleção dos conteúdos da disciplina de História, mas é na prática das professoras mais antigas que elas depositam a confiança para suas escolhas.

Apesar do uso dos PCNs ser evidente no momento de se efetivar essas escolhas, eles não parecem servir de parâmetro para as professoras, seu uso, fica destinado a justificar teoricamente suas escolhas. Os livros didáticos também são apontados como suporte para as escolhas e a prática em sala de aula, embora o mesmo não apareça na pesquisa como sendo um material de uso exclusivo, ele representa apoio importante na efetivação da disciplina em sala, pois é também nele que as professoras vão buscar conteúdos para suas práticas. Rocha (2002, p.23), afirma que apesar das versões, às vezes simplistas e aligeiradas do processo histórico, nem sempre do agrado do professor, o livro didático facilita o cotidiano do profissional. Desta forma o livro aparece como mais um instrumento que facilita o trabalho do professor, pois trás conteúdos reais da disciplina, que não precisam ser necessariamente problematizados e podem satisfazer as necessidades de suas escolhas.

Outro material importante para esta prática segundo as professoras, são os cadernos de planos feitos pelas professoras dos anos anteriores, eles servem muitas vezes de parâmetros para as seleções e escolhas, o que propicia uma continuidade daquilo que se instituiu como conteúdo para esta disciplina. Dessa forma, a História, passa então a ficar a serviço do passado, pois seus conteúdos reproduzem pensamentos de tempo a muito ocorrido, não possibilitando mudanças e muitas vezes continuando a legitimar o poder e as idéias dos grupos que dominam a sociedade.

Por último, os resultados da pesquisa apontaram a forma como é efetivada a seleção de conteúdos de História para os anos iniciais do ensino fundamental, seleção esta que sofre influencia direta da formação dessas profissionais e daquilo que elas acreditam ser realmente importante que seus alunos aprendam nessa disciplina. A pesquisa aponta, que nas suas formações acadêmicas, o tempo destinado as áreas específicas foi muito pouco e isso dificulta o trabalho das professoras, pois no momento de uma maior problematização dos temas, faltam-lhes argumentos

Embora exista um consenso geral, no sentido de que conteúdos que dizem respeito a realidade dos alunos e as questões do presente povoem as aulas e que muitas vezes eles realmente apareçam nos planejamentos pesquisados, a História tradicional, pautada na temporalidade e nos acontecimentos oficiais, ainda domina os conteúdos da História nessas Séries. As professoras, talvez pela falta de formação específica para a disciplina ou, até mesmo pelo pouco tempo destinado a sua prática nas graduações, tendem a reproduzirem aquilo que aprenderam nos seus tempos de estudantes. Ainda segundo Rocha (2002, p.22), o tipo e o grau de profundidade que se imprime na formação do professor tende a e refletir no currículo da sala de aula. Quanto mais superficial, maior será a influência exercida pela versão da história apresentada pelo livro didático adotado e mais tradicional e inconsciente será a sua prática. Esta falta de formação interfere também na percepção que as professoras têm sobre suas escolhas, pois mesmos trabalhando com temas considerados do cotidiano do aluno, elas não deixam de fazer relações desses fatos com o passado, tentando dar significado aos temas ensinados, como se fosse só a história passada que fundamentasse a disciplina.

Apesar de apontar o uso de uma diversidade de recursos como revistas, textos, aparelhos multimídias entre outros nos seus planejamentos, quando se fala em seleção de conteúdos, as professoras ainda tem em mente a formulação de um roteiro de conteúdos a serem seguidos, ou seja, as metodologias e materiais para a prática de ensino mudaram, mas os conteúdos continuam a ser reproduzidos sem uma verdadeira discussão a respeito de sua validade e importância.

Diante dessas constatações, fica evidente a necessidade de se promover uma reformulação na forma de se planejar, fica também evidente a necessidade da participação de todos os envolvidos na efetivação do currículo na escola, no momento do planejamento, e que a formação continuada deve contemplar os conhecimentos destinados à disciplina de História, preparando as professoras para melhorarem suas práticas.

Há de se considerar que o processo de seleção de conteúdos para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental é realizado de forma ainda equivocada e não contempla a participação de todos, dificultando o diálogo. A divisão de tarefas por série de ensino, não propicia a visualização do currículo como um todo, um instrumento norteador do ensino de forma integrada, onde o conhecimento a ser oferecido para os alunos desses anos, contemple tanto as questões históricas do passado, quanto os embates do cotidiano e da vida real do aluno.

Evidencia-se assim a necessidade de uma reformulação do ato de planejar e selecionar conteúdos para esta disciplina, reformulação esta, que propicie a interação e o diálogo entre

professores dos anos iniciais e professores das disciplinas específicas, no caso desta pesquisa, profissionais do campo da História. Destaco a escola como sendo o espaço ideal para essa articulação, pois é nela que acontecem os embates, é nela que o currículo real é aplicado.

REFERÊNCIAS

_____. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e História**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. Edições 70, LDA. Lisboa, Portugal, 1977.

BASSO, I. S. **As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História**. Didática. São Paulo, n.25, p.1-10, 1989.

BERNSTEIN, B. 1980, **On the classification and framing of educational knowledge**. In BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. Revista Brasileira de História. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol. 11.

BITTENCOURT, C. M. F. **Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações**. In BARRETO, E. S. S. Os currículos do ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Campinas. São Paulo. Autores associados, Fundação Carlos chagas, 1998.

BITTENCOURT. C. M. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN de História (3º e 4º ciclos)**, 1998.

BITTENCOURT. C. M. F. **Disciplinas escolares: História e pesquisa**. In OLIVEIRA, M. A. T: RANZI, S. M. F. (org). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. 1 ed. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 2003, v., p.9-38.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. SEF, 1997. p24.

CERRI, L. F. **Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional, Vol. 6, Nº. 2, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DALE, R. **Implications of discovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching.** In SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FONSECA, S. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papirus, 1993.

GITLIN, A. **Common school structures and teacher behaviour** In SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LÜDKE, M.; A.M.E.D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, P. L. O. **Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização?** In VEIGA, Ilma (coord.). Repensando a didática. 11 ed. Campinas: Papirus, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teorias, métodos e criatividade.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História: Entre Saberes e Práticas.** (Tese de Doutorado). Orientador Francisco Creso Franco Júnior. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação 2002.

NADAI, E. **O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”.** In PINSKI, J. (org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1990, p. 23-30.

NADAI, E. **O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas.** Revista Brasileira de História, v.13, set. 92/ ago. 93, p. 143-162.

PENIN, S.T.S. **A aula: espaço do conhecimento, lugar de cultura.** Campinas: Papirus, 1994.

PEREZ, A. **Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción.** In SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ROCHA, U. **História, Currículo e cotidiano escolar** / Ubiratan Rocha – São Paulo: Cortez, 2002.

RÜSEN, J. **El desarrollo de la competência narrativa em el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa ala conciencia moral.** trad.Silvia Finóquio. Propuesta Educativa, Argentina, n 7 . out, 1992. In SCHIMIDT, M. A. dos S. & GARCIA, T. M. F. B. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25.n. 67, p. 297-3008, set./dez.2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis, COGEN, 1998.

SCHIMIDT, M. A. **A formação do professor de história.** In Bittencourt, C. (org). *O saber Histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** 1ª. ed. Ed. Autêntica, vol. 1, 154 p, Belo Horizonte- MG, 1999.

SOARES, F. **SAEB 2001: Relatório Técnico.** INEP/UFMG-GAME, 2002.

SOARES, M. A. N. **História e Ensino.** Revista do Laboratório do Ensino de História. /publicação do Departamento de história. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina – Vol. 1 – Londrina, 1995, p. 29 - 44.

WATANABE.T. **Papel do regimento escolar na organização e funcionamento da escola pública.** 1999. Dissertação.(Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1996.

WILLIAMS, R. **The Long revolution. Harmondsworth, 1984** *In*, SANTOS, L. L. C. P. & MOREIRA, A. F. **Currículo: questão de seleção e de organização do conhecimento.** Idéias. São Paulo: FDE, 1995.p. 47-65.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas/** Miguel A. Zabalza; trad. Ermani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Categorização das análises dos documentos e cadernos de planos das professoras sujeitos da pesquisa.

Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.M.L.	Professora 8 - 2ª série.	<p>Apresenta no início do plano os conteúdos programáticos das disciplinas de Língua portuguesa, ciências, matemática, História e Geografia Juntas.</p> <p>Conteúdos de história e geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema Identidade. • A família • A comunidade • A escola • O bairro • O município • Espaço urbano e espaço rural • Datas comemorativas e cívicas • Meios de transporte • Meios de comunicação • Trânsito <p>25/02 – aula dialogada contanto como surgiu a escrita – a professora não definiu a disciplina em seu planejamento.</p> <p>27/02 – Números um pouco de sua história.</p> <p>06/03 - Pesquisa de história.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O nome do bairro • O nome da rua • O número da casa. <p>11/03 – atividade apontada no planejamento como sendo da disciplina de história.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto “A história do bairro Nossa Senhora da Paz” (texto produzido por professora antiga na comunidade) <p>17/03 – atividades relacionadas ao texto anterior.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E. M. L.	Professora: 6 - 4ª série	Tema: Formação do povo catarinense.

		<p>Apresenta no planejamento mapa conceitual com conteúdos programático relacionados à história e geografia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens. • Linguagem e cartográficas • Modo de vida de diferentes grupos. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros habitantes • Colonização • Imigração e migração • Diversidade cultural <p>Como esses conteúdos foram escolhidos? Levam em conta o PCN?(ver com a professora)</p> <p>03/03/2008 – trajetória da imigração. 07/03/2008 – texto – a verdadeira história do Brasil. 14/03/2008 – trabalho com fotos antigas trazidas pelos alunos. (Nossas origens, nossa história). 31/03/2008 – imigração e formação do estado de Santa Catarina.</p> <p>Pergunta a se fazer - Você já teve contato com as questões da avaliação do governo federal?</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E. M. L.	Professora 7 - 1º ano básico.	<p>Apresenta no planejamento mapa conceitual com conteúdos programático relacionados à história e diferentemente das demais professoras apresenta os conteúdos de geografia separadamente.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como, onde e porque surgiu a escrita (História da escrita) • História e significado dos

		<p>nomes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Migração e imigração • Meios de comunicação que utilizam a escrita (cartas, Internet (e-mail), revistas, panfletos e jornal. • Linha do tempo. <p>Ps. As atividades relacionadas ao tempo (calendário) aparece relacionadas à disciplina de língua portuguesa.</p> <p>Ps. Esta turma frequentou o ano inicial com a mesma professora e apresenta um índice de alfabetização muito bom.</p> <p>Segundo a professora o planejamento a partir de um tema, é feito no encontro pedagógico e por trabalhar em outras redes escolar, muito professores não participam do planejamento integralmente.</p> <p>Obs. Não aparece o momento de avaliação dos planos executados, o retorno e a avaliação não acontecem.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.M.L.	Professora 4 - 3ª série.	<p>Apresenta no planejamento mapa conceitual com conteúdos programático relacionados à história e geografia.</p> <p>Tema: História de Santa Catarina.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Primeiros habitantes * colonização * formação do espaço geográfico * relevo * clima * vegetação * hidrografia. * aspectos sociais econômicos e culturais * relevo <p>Parece que o conteúdo apresentado refere-se ao conteúdo anual, no</p>

		<p>planejamento, não aparece os planos bimestrais.</p> <p>Obs- Nota-se que talvez pela falta de conhecimento dos temas a serem abordados, a professora, simplifica as atividade e relativiza os conteúdos, passando o mais rápido possível por eles, e dispensando pouco tempo aos mesmos em relação aos demais conteúdos que a mesma domina.</p> <p>Obs.- Os temas me parecem ser repetidos na quarta série. Ver esta obs.</p> <p>Obs.- Não descreve o desenvolvimento das aulas de história no plano diário, apenas os das outras disciplinas.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola C. I.E.F.	Professora: .2 - 4 ^a série.	<p>Planejamento bimestral – Tema: Formação do povo Catarinense</p> <p>Objetivo geral: desenvolver conhecimento sobre a formação do povo catarinense, suas influencias na constituição da história atual.</p> <p>Objetivos de História: - Reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens.</p> <p>- Conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.</p> <p>Conteúdos: Historia e Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação do povo Catarinense. • Primeiros habitantes. • Colonização. • Imigração e migração. • Diversidade cultural (língua, costumes, alimentação,

		<p>religião e folclore).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ocupação do espaço geográfico. • Continente, país, estado e município. • Representação cartográfica: mapas, paisagens naturais e modificadas. <p>Obs: - Professora não utiliza o livro didático, trilhos e trilhas, pois não concorda com a escolha.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola C. I.E.F.	Professora: 3. - 2ª Série	<p>Mapa conceitual.</p> <p>Tema: Conhecendo o nosso bairro.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade • Família • A comunidade • A escola • O bairro • O município <p>Obs: A professora não iniciou os conteúdos da disciplina pois segundo a mesma a turma ainda esta sendo alfabetizada, e as professoras dessa série foram orientadas pela coordenação da secretaria de educação a trabalharem somente a alfabetização.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola C. I.E.F.	P.1 - 3ª Série	<p>Objetivo Geral: Compreender a existência de diferentes espaços no planeta e o planeta num espaço mais amplo.</p> <p>Obs: A professora apresenta em seu plano objetivos para Estudos Sociais e Ciências.</p> <p>Objetivos:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Constatar o valor da amizade para a convivência em grupo. • Comparar os grupos familiares e escolares, para compreensão de diferentes valores e objetivos. • Entender a necessidade de compartilhar a responsabilidade com a limpeza pública (espaços), compreender o planeta inserido num espaço mais amplo. • Identificar outros espaços no planeta (continentes, oceanos, países, ilhas...) <p>Conteúdos: Historia/ Geografia/ Ciências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amizade nos grupos sociais. • Higiene na escola / pessoal. • Organização do grupo social/ escola. • Família, cultura e organização/ relacionamento. • Limpeza da rua/ bairro. • Escola, organização e relacionamento. • Rua, bairro, organização/ relacionamento/ cultura. • Big Bang. • Galáxias. • Estrelas. • Sistema planetário solar. • Planeta Terra/ Lua. • Planeta, divisão de oceanos, continentes e países. <p>Obs: planejamento não apresenta até o momento conteúdos relacionados especificamente a disciplina de historia.</p>
--	--	---

Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.N.S.B	P. 5 - 2ª Série	<p>Obs: Apresenta o mapa conceitual com o tema: conhecendo o bairro</p> <p>Conteúdos: Historia/ Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bairros. • Localização. • Ponto de Referencia. • Espaço geográfico. • Natureza. • Pluralidade cultural. • Limites. • Mapas. <p>Obs: Planejamento apresenta até o momento pouco conteúdo relacionado especificamente a disciplina de História, privilegiando os temas relacionados a Português, Matemática e Geografia.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.N.S.B	P. 5 - 1ª Série	<p>Obs: O mapa conceitual sugerido para esta série em planejamento feito na Secretaria de Educação, apresentava o tema “A Origem da Escrita”, mais a professora resolveu trabalhar com sua turma o tema Identidade.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome. • Sobrenome. • Historia oral da família. <p>Obs: A professora explorou lâminas com fotos do município de Baln. Piçarras, porém nas atividades os temas ficaram restritos a localização geográfica das famílias.</p> <p>Obs: No segundo bimestre a professora trabalhará com o tema: O Corpo Humano</p> <p>Objetivo Geral do Projeto:</p>

		<p>Eu e o meu corpo humano: organizar informações que dê subsidio aos alunos para tecer ligações entre os temas estudados percebendo a importância de cada um no contexto de sua vida, proporcionando ao mesmo tempo a apropriação da leitura e da escrita.</p> <p>Obs: Não apresenta um plano anual, os temas parecem surgir dos conhecimentos práticos das professoras.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.N.S.B	P. 4 - .3ª Série	<p>Planejamento Bimestral</p> <p>Tema: Planeta Terra</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localização • Continentes • Oceano <p>Obs: Trabalhou mais seres vivos, faz diferenciação entre cidade e campo.</p> <p>Planejamento: Segundo Bimestre</p> <p>Tema: O Estado de Santa Catarina</p> <p>Conteúdos: Historia/Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado de Santa Catarina • Hidrografia • Transformação do espaço e conseqüências • Trabalho com projetos <p>Conteúdo: Pesquisas sobre as origens de cada família.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portugueses • Alemães • Italianos • Poloneses • Indígenas.

Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.N.S.B	P. 4 - 4ª Série	<p>Tema: Formação do Povo Catarinense</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paisagens • Colonização • Primeiros habitantes • Imigração • Diversidade cultural
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.B.F.P.F	P. 10 - 1ª Série	<p>Obs: aponta que alguns alunos mesmo passando pelo ano inicial ainda não lêem no início do ano (4 alunos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta planejamento do primeiro bimestre em forma de mapa conceitual como as demais professoras. <p>Tema: Escrita</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como, onde e porque surgiu a escrita (História da escrita) • História e significado dos nomes • Migração e imigração • Meios de comunicação que utilizam a escrita (cartas, internet(e-mail), revistas,panfletos e jornal. • Linha do tempo. <p>Obs: - No primeiro bimestre a professora trabalhou privilegiando a alfabetização não aparece no seu plano outras disciplinas além de Português, Matemática e Ciências. - A professora trabalhou a história da escrita com transparências, mas não contemplou os conteúdos previstos.</p> <p>Segundo Bimestre</p> <p>Tema: Alimentação</p>

		<p>Conteúdos: Historia/Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Locais de venda de frutas e verduras, legumes e outros alimentos. • Localizar as regiões que predominam determinados tipos de frutas. • Favorecimento das estações do ano para frutas e verduras.
Categories	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.B.F.P.F	P. 9 - 3ª Série	<p>Obs: Nem todos os alunos passaram pelo ano inicial.</p> <p>Planejamento Anual: Tema: Localização do espaço catarinense</p> <p>Conteúdos: História/Geografia. – História de Santa Catarina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros habitantes • Colonização • Formação do espaço geográfico • Relevo • Clima • Vegetação • Hidrografia. • Aspectos sociais econômicos e culturais • Relevo <p>Obs: A professora aponta no planejamento a dificuldade de leitura de alguns alunos (4 alunos)</p> <p>Planejamento Primeiro Bimestre</p> <p>Objetivo Geral: Propiciar aos alunos situações de aprendizagem, compreendendo suas relações e história no meio em que vive como parte integrante no universo.</p> <p>Conteúdos do Bimestre: Historia/Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continentes e países

		<ul style="list-style-type: none"> • Historia de Santa Catarina • Primeiros habitantes • Datas comemorativas <p>Obs: Apresenta objetivos específicos relacionados a Historia e Geografia.</p> <p>02/abril – trabalhou com o tema Brasil para localizar o estado de Santa Catarina</p> <p>Obs: Evidencia em seu planejamento as datas comemorativas como se trabalhava no currículo de estudos sociais.</p> <p>Planejamento Segundo Bimestre Tema: Estado de Santa Catarina</p> <p>Conteúdos: Historia/Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado de Santa Catarina • Hidrografia • Transformação do espaço/conseqüências
Categories	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Escola E.B.F.P.F	P.11 - 2ª Série	<p>Obs: A turma apresenta bastante dificuldade quanto a alfabetização.</p> <p>Mapa Conceitual: Primeiro bimestre Tema: Conhecimento o Bairro</p> <p>Obs: As atividades e os conteúdos ficaram restritas as disciplinas de Português e Matemática.</p> <p>Mapa Conceitual: Segundo Bimestre Tema: Eu e o Meu Corpo</p> <p>Conteúdos: Historia e Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Locais de venda de frutas e verduras, legumes e outros alimentos. • Localizar as regiões que predominam determinados tipos de frutas. • Favorecimento das estações do ano para frutas e verduras. <p>Obs: As atividades estavam restritas a alfabetização.</p>

APÊNDICE B – Categorias de análise do questionário aplicado com as professoras sujeitos da pesquisa

Categories	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
O que direciona o processo de Seleção	PCNs	<p>P 8 Todo início de ano letivo, nos reunimos com as orientadoras pedagógicas e professoras da rede municipal, então fizemos nossos planejamentos bimestrais, onde os mesmos são em forma de projetos e estes geralmente têm como temas conteúdos de ciências, a História é pouco discutida e trabalhada, principalmente por não termos a grade curricular municipal, desta forma cada professor trabalha o que acha necessário.</p> <p>P 7 Eu planejo junto com as professoras e depois adequou o que fiz em conjunto, para minha turma. Às vezes mudo os objetivos e até os conteúdos. As professoras mais antigas escolhem os temas, já houve situação de uma professora da Univali que deu formação na rede dar opções e o grupo escolher entre as opções, (achei um absurdo), trabalho em outro município e adoto quase o mesmo sistema de planejar (Planilha de habilidades e conteúdos)</p> <p>P 1 Bem, nas séries iniciais se trabalha de forma interdisciplinar, não temos seleção de conteúdos de História, temos prioridade em algumas temáticas, e nela fazemos abordagens sobre a história, porem, o objetivo maior é conceituar a idéia de passado, transformação, evolução, etc.</p>
Categories	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Orientações para o processo de Seleção	Reuniões na Secretaria de Educação	<p>P 9 Pra selecionar e organizar os conteúdos da disciplina de história nos baseamos nos PCNs, nos temas elaborados e abordados e nas datas cívicas.</p> <p>P 8 As professoras (que trabalham na</p>

		<p>mesma série) reúnem-se nas horas atividades e tentam dentro de cada projeto desenvolvido, abordar os conteúdos que acham significantes para os alunos; pois não sabemos ao certo o que trabalhar em cada série. Também utilizamos os livros didáticos que vem para os alunos.</p> <p>P 6 Não recebemos orientação específica. Apenas nos reunimos, debatemos e organizamos os conteúdos.</p>
Elaboração e reelaboração dos conteúdos entre os anos	Reuniões pedagógicas	<p>P 4 Especialmente no início do ano, as reuniões para planejamento são feitas por séries. É o momento em que acontecem as trocas de experiências: distribuição dos conteúdos e metodologias.</p> <p>P 7 Um dia todos os professores se reúnem nas escolas. Para cada série se reúnem as professoras de todas as escolas, ou seja, um grupo de primeira série planeja para esta série e assim por diante, e definem um planejamento igual para todas executarem, em escolas diferentes, com alunos diferentes, em comunidades diferentes.</p> <p>P 8 Reunimos por série ou escola e elaboramos os projetos por temas escolhidos pelo grupo, onde muitas vezes se tornam repetitivos.</p>
categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
A disciplina de História na formação acadêmica	Graduação	<p>P 9 O contato foi feito apenas através de aulas em um semestre no curso de Pedagogia e na prática do estágio seguindo a grade curricular.</p> <p>P 6 Em minha formação tive a disciplina de História, mas confesso que esta não contribuiu para o meu trabalho em sala de aula.</p> <p>P 4 O tempo foi bastante limitado: um</p>

		<p>semestre. O professor era habilitado par trabalhar de 5ª a 8ª série.</p> <p>P 5 Um semestre, tempo muito escasso para realmente discutir e se apropriar dos conhecimentos básicos da disciplina. Lembro ainda que nem sempre o formador da disciplina era específico da área, ou tem experiências nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>P 8 Quase nada pois não me lembro.</p>
Orientações preliminares para a execução do planejamento	Das orientações pedagógicas (Semed X escola)	<p>P 1 as orientações são apenas para delimitarmos os temas para o bimestre e organizamos o mapa conceitual, depois cada professor desenvolve o seu planejamento.</p> <p>P 8 Sendo bem franca, cada ano tem uma “moda”, penso que o que realmente precisamos é sabe o que trabalhar (conteúdos X Séries)</p> <p>P 10 As orientações que recebemos é para dar mais ênfase na leitura, interpretação, escrita e cálculos, não priorizando uma disciplina específica.</p> <p>P 7 Dar os conteúdos da série (que até hoje eu não vi quais são, não se tem os conteúdos de nenhuma disciplina, todo planejamento é um “Deus nos acuda”. Retomar o que já foi dado. Ser flexível (continuar com os mesmos conteúdos se não deu conta no bimestre anterior.)</p>
categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Conteúdos mais importantes da disciplina segundo as professoras		<p>P 9 Consideramos importante os fatos que estão acontecendo no momento, as mudanças o corridas na sociedade e a curiosidade dos alunos.</p> <p>P 11 Através da construção da linha do tempo pessoal, buscando conhecer a história de vida do aluno, oportunizando o melhor atendimento de forma individualizada.</p>

		<p>P 1 não fazemos planejamentos por disciplinas. Não Temos disciplina de História, consideramos “Estudos Sociais”, mesmo assim feito em abordagem interdisciplinar. A importância é construir conceitos de tempo, passado, transformação, movimento, etc.</p> <p>P 6 O importante é situar o educando como agente integrante e transformador da história.</p> <p>P 8 Que aluno consiga fazer uma conexão do hoje e do passado e perceba o que pode melhorar no futuro.</p> <p>P 4 que conheçam o espaço/tempo em que vivem. E reconheçam a construção desse espaço feito pelo ser humano, a partir de determinadas circunstâncias.</p>
Seleção de conteúdos para mapa conceitual da disciplina		<p>P 3 O que o aluno já sabe e o que ele precisa saber.</p> <p>P 4 A partir de um tema geral, algumas vezes escolhidos por professoras de outras séries com a indicação de que a escola trabalhe dentro desse mesmo tema.</p> <p>P 6 Seguimos a sequência de fatos históricos e debatemos bastante sobre os conteúdos a serem trabalhados, entrando em consenso.</p> <p>P 7 Livros didáticos.</p> <p>P 9 É levado mais em conta o conhecimento prático dos professores, uma vez que é mais relevante uma prática bem desenvolvida e aplicada do que documentos que muitas vezes permanecem apenas no papel.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto

<p>Quanto à importância dada as datas comemorativas</p>	<p>Boa parte das entrevistas evidencia conhecimentos relativos a mudanças de pensamentos quanto a essa questão, mais em geral trabalham as mesmas datas como pode ser notado em seus cadernos de planos.</p>	<p>P 3 é importante porque somos sujeitos da história e é necessário conhecerem, lembrarmos, participarmos dos acontecimentos que já foram evidenciados.</p> <p>P 11 sempre que é necessário, pois assim aprofundamos o conhecimento que é transmitido ao aluno resgatando acontecimentos perdidos em meio a uma certa modernidade.</p> <p>P 10 As datas que considero mais importantes são as datas cívicas, pois estas marcam a história do nosso país.</p> <p>P 6 as datas comemorativas vão sendo trabalhadas durante o ano letivo, de acordo com o calendário, vão sendo explicadas e desenvolvem-se algumas atividades sobre elas. Ressaltando a importância da história do Brasil.</p>
<p>Categorias</p>	<p>Unidade de Registro</p>	<p>Unidade de Contexto</p>
<p>Orientações da Secretaria de educação quanto o planejamento da disciplina</p>		<p>P 7 Não considero claras as orientações. Em algumas paradas, ficamos com orientadoras da escola, e a integradora de ensino especial.</p> <p>P 3 Não há necessariamente um esclarecimento específico quanto ao conteúdo de história ou outra disciplina, o que importa é que o aluno seja capaz de se reconhecer em seu espaço social e compreender o seu passado.</p> <p>P 10 Não há orientações por parte da Secretaria da Educação em relação a disciplina específica, devemos ressaltar o processo de leitura, escrita, interpretação e cálculos.</p> <p>P 8 Não, nunca tivemos orientação para esta disciplina.</p> <p>P 6 Não, nem História, nem das demais disciplinas; pois precisamos de orientações específicas de cada</p>

		disciplina, precisamos debater,ouvir, selecionar o que realmente é importante para os educandos.
--	--	--

APÊNDICE C – Categorias de análise das entrevistas aplicadas às professoras sujeitos da pesquisa

Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
<p>Onde e quem participa dos encontros para seleção dos conteúdos.</p>	<p>Reuniões pedagógicas</p>	<p>P 4 Professoras de primeira a quarta série, como eu tenho terceira e quarta eu escolho onde ficar. Quando a gente faz lá na secretaria de educação aí é separado, na manha eu fico na terceira e á tarde eu fico na quarta.</p> <p>P 5 Professoras e a coordenadora pedagógica da secretaria de educação, na secretaria e na escola.</p> <p>P 8 Professoras de primeira a quarta série e orientadoras educacionais das escolas.</p> <p>P 6 As professoras de primeira à quarta e ai nós selecionamos os conteúdos junto com as professoras de cada serie e vendo com os conteúdos de cada escola o que se adapta a cada turma, nos separamos em grupos primeiro e segundo ano ficam num grupo e terceira e quarta em outro grupo.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
<p>A escolha dos conteúdos</p>		<p>P 4 Nós fizemos uma adaptação em planos anteriores, pegamos o livro didático e listamos os conteúdos, poe ex: para a terceira série o Município de Piçarras, em geografia e História, trabalhamos também o Estado de Santa catarina.</p> <p>P 5 A partir de um tema nós vamos elencando os conteúdos para o mesmo.</p> <p>P 12 As professoras de todas as séries, as que já trabalham a mais tempo, normalmente sugerem os temas, a</p>

		<p>sugestão vem delas, e as vezes a coordenadora pedagógica também sugere, mas nem todos os encontros ela está presente. No terceiro bimestre quem ficou foi a integradora do ensino especial, que nem soube responder as nossas dúvidas.</p> <p>P 6 Todos escolhemos, não existe uma pessoa que direciona, existe um consenso entre as professoras que vão fazendo uma seleção desses conteúdos.</p>
Categories	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Orientação pedagógica/Secretaria de educação		<p>P 1 No meu caso a orientadora pedagógica não interfere muito, não faz um acompanhamento, ela trás da secretaria uma cópia e me entrega nas visitas que faz à escola ela acompanha meu caderno.</p> <p>P 4 Ela participa do planejamento e depois olha nossos cadernos vendo os temas que são trabalhados.</p> <p>P 12 ela participa nos planejamentos e cobra sua aplicação na escola.</p>
Categories	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Materiais que norteiam o planejamento	PCN, livros e demais materiais.	<p>P 3 Nós utilizamos alguns planos anteriores mas eles servem só como exemplo.</p> <p>P 4 Sim, nós damos uma olhada nos planos como também nos livros didáticos que a gente tem.</p> <p>P 9 Não, nós já chegamos a usar mas, não é sempre que usamos, só para ter uma base do que faremos, por</p>

		<p>exemplo, no início do ano pegamos o planejamento que usamos no ano passado para servir de base para elencarmos os conteúdos.</p> <p>P 11 muitos projetos anteriores são utilizados, muitas vezes as professoras pedem que a gente empreste nossos planos, eles são adaptados não importando a série, apenas a temática e os conteúdos que se tem que trabalhar naquela serie.</p> <p>P 14 Normalmente é levado o PCN. Mas tiramos apenas algumas temáticas. Ele serve para algumas orientações.</p>
Categories	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Quanto ao número de aulas da disciplina de História	Planejamento semanal	<p>P 1 O que acontece é que se eles estão dentro desse projeto os dias necessários são trabalhados e em alguns momentos só com a pesquisa.</p> <p>P 4 Não, vamos trabalhando de acordo com a necessidade.</p> <p>P 10 Não, na verdade não existe um numero determinado de aula, eu decido, eu sempre dou mais prioridade durante a semana, todos os dias tem que ter português e matemática, mas isso é uma escolha minha. Durante a semana dou duas aulas de geografia duas de história e outras disciplinas, de Ciências também, Português e Matemática são os que mais aparecem.</p> <p>P 15 Não existe uma determinação, a gente que define o quanto deve trabalhar.</p> <p>P 6 Não existe, eu penso que isso prejudica porque as vezes falta aulas dessas disciplinas.</p>

Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
O registro das aulas de História	Caderno pedagógico	<p>P 1 registro como aulas de História e Geografia.</p> <p>P 3 Como aulas de História e Geografia.</p> <p>P 6 Como aulas de História e Geografia.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Uso do Livro didático	Materiais de apoio	<p>P 9 Nós temos, mas nem sempre utilizamos.</p> <p>P 16 Sim, eu faço bastante o uso do livro didático, pesquiso também alguma coisa na internet e eles trazem de casa algo sobre o assunto.</p> <p>P 7 Uso pouco, na verdade porque o livro didático não fala muito sobre Santa Catarina.</p> <p>P 12 Nós temos livros para todos, mas tem professor que não usa, não uso como base do meu trabalho quando preciso abro o livro e utilizo aquilo que é possível</p> <p>P 17 Não eu não participei, a escolha foi feita pelas professoras do ano passado.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Outros materiais didáticos		<p>P1 mapas, imagens, como agente trabalha juntas História e Geografia, o mapas são bastante usados, também usamos bastante o computador.</p> <p>P 4 Livros didáticos e outros materiais que vamos trazendo.</p>

		<p>P 6 Utilizamos também livros dessas coleções que a gente compra na escola, a gente não tem muitos materiais que nos ajude.</p> <p>P 8 Livros didáticos, e os planejamentos dos bimestres anteriores, o que é mais usado é isso, a experiência dos professores mais velhos também.</p> <p>: P 12 Livros, PCN e materiais que eu procuro, peço para outros professores.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Articulação entre as temáticas abordadas.	Interdisciplinariedade	<p>P 2 Dentro do possível, procuro fazer.</p> <p>P 7 Sim, utilizo textos de todas as áreas, não só de língua Portuguesa, o próprio livro já faz essa ligação.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Utilização do PCN	Orientação	<p>P 3 No planejamento, usamos os PCNs menos que o livro didático, tiramos dele os objetivos para por no plano.</p> <p>P 4 Retiramos os objetivos para nossos planejamentos.</p> <p>P 7 Levamos ele geralmente para ficar claro as funções que temos que desenvolver, quais habilidade e competências, os conteúdos geralmente retiramos de outros materiais.</p> <p>P 16 No planejamento, usamos os PCNs menos que o livro didático, tiramos dele os objetivos para por no plano, que tipo de objetivo da para encaixar no plano, ou geral ou específico, ele nos dá a fundamentação de nossos planos</p> <p>P 16 Para poder encaixar os objetivos</p>

		nos conteúdos não utilizamos os PCNs, ele não norteia a escolha do conteúdo, ele é usado para a fundamentação, a gente faz o inverso, ele dá o embasamento teórico.
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Interação entre professores do Ensino Fundamental	Planejamento e participação	<p>: P 2 Não, isso não acontece, acho que seria importante, mas nem sempre acontece, porque cada um tem suas coisas para fazer, nós ficamos muito isolados dos demais.</p> <p>P 3 Não, isso não acontece, acho que poderiam estar contribuindo para alguns temas que a gente domina pouco.</p> <p>P 6 Raramente a gente se encontra a gente não tem tempo, normalmente eles dão aula em outras escolas, se precisar acho que eles estão sempre aberto a nos ajudar.</p> <p>P 7 Não, isso não acontece, acho que seria importante, mas nem sempre acontece, porque cada um tem suas coisas para fazer, nós ficamos muito isolados dos demais.</p> <p>P 9 Não temos muito tempo, só quando surge a dúvida que precisamos a gente pergunta mas, é sempre no horário de lanche ou na saída da escola, coisa rápida.</p>
Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
A importância do processo de seleção de conteúdos nas mãos dos professores.	Seleção de conteúdos	P 11 Eu acho importante porque não adianta impor e depois na sala de aula a gente não trabalhar. Mas o professor tem que ter bastante compromisso e responsabilidade para saber o que realmente é importante para o aluno.

		<p>P 4 Eu acho que temos que ter um direcionamento, mas temos que ter também autonomia para decidir o que trabalhar.</p> <p>P 8 Eu acho importante mas, é preciso de algo que direcione nosso trabalho, uma grade curricular que defina os conteúdos que devemos trabalhar, para não repetirmos os conteúdos já trabalhados e buscar novas temáticas. O que a gente quer não é um material pronto mas, alguma coisa que nos dê uma linha de trabalho.</p> <p>P 1 Eu acho importante porque não adianta impor e depois na sala de aula a gente não trabalhar. Mas o professor tem que ter bastante compromisso e responsabilidade para saber o que realmente é importante para o aluno.</p>
categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
<p>As orientações da Orientadora Pedagógica da escola e da Orientadora Pedagógica da Secretaria de Educação</p>	<p>Trabalho em conjunto</p>	<p>P 1 Não, isso não existe e dificulta nosso trabalho, a gente fica sem saber algumas coisas. Quando preciso pergunto á orientadora pedagógica da secretaria de educação e ela diz que já orientou a nossa mas ela não sabe nos ajudar.</p> <p>P 9 Nao, não vejo sintonia entre as orientadoras, quem faz observação em nossos planos é a orientadora da secretaria da educação. Como a orientadora não participa do planejamento pouco ela pode interferir. A única interação que se dá infelizmente é no final do ano para saber quem vai passar ou reprovar.</p> <p>P 15 Até o momento, não existe um trabalho articulado, não existe um grupo, fica difícil até discutir com ela sobre o que planejamos pois ela não sabe o que decidimos.</p>

		<p>P 17 Não, isso não existe.</p> <p>P 4 Existe um contato, quando a gente pede algo ela vai e fala com a orientadora pedagógica da secretaria e arruma as coisas para a gente.</p>
Categories	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
<p>A ajuda da Orientadora Pedagógica da escola, seria viável?</p>	<p>Orientação da escola</p>	<p>P 1 Às vezes eu pergunto, só que eu acho que como ela não participa do planejamento, ela não se sente segura, ela ajuda como pode, ela auxilia, esta sempre disponível só que orientar uma mudança, isso é difícil acontecer. Como professora a gente sempre tem muitas duvidas e precisa de alguém para ajudar.</p> <p>P 3 Se for necessário sim, as vezes peço ajuda a ela para marcar o laboratório e procurar materiais, ela corre um monte para dar conta do que pedimos.</p> <p>P 7 Ela não participa do planejamento, e o planejamento de lá vem para ela pronto e ela passa para a gente e olha de 15 em 15 dias o caderno de plano e o caderno dos alunos, não faz nenhuma observação quanto aos conteúdos.</p> <p>P 11 Ela não esta presente, muitas vezes ela não é comunicada e na escola ela é bem solícita, ela procura ajudar tentou agendar alguns encontros mais foi uma coisa que não deu certo.</p>

APÊNDICE D – Roteiro do questionário aplicado às professoras sujeitos da pesquisa.

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES QUE CONFIGURAM OS SUJEITOS DO ESTUDO ENTITULADO: “Seleção e organização de conteúdos para o ensino de história no município de Balneário Piçarras – SC”.

Após ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obtido as informações acerca de seu envolvimento neste estudo e concordado devidamente com o termo, responda as questões abaixo:

Gostaria que vocês descrevessem como se dá o processo de seleção e de organização dos conteúdos para o ensino de História?

O que as orientam a selecionar e organizar os conteúdos da disciplina de História?

Como fazem as reuniões no início ou no final do ano letivo para planejar o começo ou o ano seguinte?

Na sua formação acadêmica, quais contatos você teve com a disciplina de História?

Existem materiais que as orientam para o ensino da disciplina de História? Quais?

Quais orientações preliminares vocês recebem da secretaria da educação para realização do planejamento? Descreva.

Quando vão fazer o planejamento das aulas de história, antes de escolher os conteúdos o que vocês consideram como importante para o aprendizado do aluno nesta disciplina?

Quando os alunos passam da 5ª ano (antiga 4ª série) para o 6ª ano, os professores conversam sobre a aprendizagem ou dificuldades dos alunos com os professores que os receberão?

Como são selecionados os conteúdos para fazer o mapa conceitual da disciplina de História a cada bimestre?

O que é mais levado em conta na elaboração do plano bimestral, o conhecimento prático das professoras ou os documentos como, por exemplo, os PCN? Explique.

Em que momentos você acha importante trabalhar na disciplina de História as datas comemorativa? Por quê?

Como se dá em sala de aula a sua avaliação quanto às habilidades e competências da disciplina de História?

Quantas aulas semanais você destina a cada disciplina? Por quê?

Você considera claras as orientações feitas por parte da Secretaria de educação a respeito do planejamento de História? Explique.

Os registros da avaliação dos alunos são feito de duas formas, 2ª e 3ª ano por registros de habilidades e competências e 4ª e 5ª ano por notas numéricas. O que você pensa sobre isso?

APÊNDICE E - Roteiro de possibilidades para entrevista

1. Questões relacionadas ao planejamento Bimestral:

- * Questionar a frequência com que fazem os encontros, como o fazem e quem participa.
- * Questionar sobre quem participa da decisão sobre os conteúdos (explorar todos os dados fornecidos pela orientação pedagógica das escolas, observando as falas sobre a autonomia na escolha dos conteúdos ou não).
- * Explorar as questões relacionadas à experiência prática das professoras mais velhas na rede.
- * Questionar sobre a participação das orientadoras pedagógicas neste processo.
- * Questionar a forma como o planejamento é socializado nas escolas após seu feito.
- * Perguntar como e onde são reunidas as professoras para realizarem os planejamentos.
- * Questionar se utilizam planos de anos anteriores para fazerem novos planos e como os utilizam.
- * Sobre os temas escolhidos o que norteia suas escolhas e sua intensidade na aplicação em sala de aula.

2. Questões relacionadas aos materiais usados para as aulas e as aulas de História no planejamento semanal (quantidade de aulas da disciplina em relação às demais).

- * Questionar como define a quantidade de aulas da disciplina durante o bimestre.
- * Quais conteúdo a professora acredita serem mais importantes em relação a disciplina.
- * Perguntar se utiliza livro didático e como o mesmo é explorado (ele é a base do planejamento da disciplina?).
- * Questionar se o professor utiliza o livro didático explorando todos os capítulos ou se usa de forma aleatória.
- * Perguntar se o professor participa da escolhas do livro didático e como é feita a mesma.
- * Perguntar se utiliza outros materiais, se utiliza, quais e como normalmente utiliza.
- * Se o professor articula as temáticas da disciplina com as demais de seu currículo.
- * Como o PCN é utilizado no planejamento e se o professor conhece bem a linguagem utilizada pelo mesmo em relação à disciplina de História.

- * Perguntar se além do PCN existe algum outro material que norteie seu planejamento.
- * Se quando prepara as aulas de História busca conversar com outras professoras da escola para trocar idéias sobre as temáticas.
- * Quais conteúdos acha mais relevantes para aprendizagem de seus alunos em relação a disciplina de História.
- * Perguntar se utiliza os materiais sempre da mesma forma ou se modifica a cada ano.
- * Trabalha o mesmo conteúdo em todas as turmas do mesmo ano. Se muda, como muda?
- * Questionar sobre a importância que o mesmo dá ao papel do professor na seleção e organização dos conteúdos.
- * Perguntar se na graduação ou até mesmo nas formações pedagógicas o professor teve maiores contatos com a disciplina de História, principalmente quanto a seleção os conteúdos necessários a aprendizagem da mesma.

3. Questões relacionadas à **orientação Pedagógica na escola.**

- * Questionar como se dá a participação das orientadoras pedagógicas no planejamento bimestral.
- * Perguntar sobre a participação das orientadoras na sugestão de temas e materiais para utilização nas aulas.
- * Questionar se as orientadoras questionam sobre os temas e conteúdos escolhidos para fazerem parte do plano bimestral.
- * Perguntar se a professora percebe a existência de uma articulação entre a orientadora pedagógica da SEMEC e a da escola .
- * Perguntar se o professor percebe na orientadora da escola segurança no encaminhamento dos conteúdos da disciplina de História.
- * Questionar se quando necessário à professora buscaria orientações sobre temáticas da disciplina com a orientação pedagógica.

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, declaro que aceito espontaneamente colaborar com pesquisa intitulada: **SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, e que não serei remunerado por isso.

Desenvolvida pelo mestrando **JEAN CARLOS BITTENCOURT**, aluno de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Educação do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI e, declaro que estou ciente dos objetivos da mesma. Declaro também que fui informado que esta pesquisa tem única e exclusivamente interesse científico e que todos os dados referentes a mim e por mim fornecidos serão trabalhados sigilosamente, e as dúvidas serão esclarecidas a qualquer momento.

Piçarras, 15 de abril de 2007.

Assinatura do declarante

Pesquisador: Jean Carlos Bittencourt (47) 33450775

Orientadora: Verônica Gesser (47)33417919