



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ADAIR JOSÉ DA SILVA FERREIRA

**CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE TEMPORALIDADES NO ENSINO DE
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uma análise a partir da prática docente em uma escola pública no município de São Sebastião
da Boa Vista/PA.

ANANINDEUA – PA
2025

ADAIR JOSÉ DA SILVA FERREIRA

**CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE TEMPORALIDADES NO ENSINO DE
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uma análise a partir da prática docente em uma escola pública no município de São Sebastião
da Boa Vista/PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino
de História da Universidade Federal do Pará/*Campus*
Universitário de Ananindeua, como requisito parcial a
obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de
Vasconcelos Chaves

ANANINDEUA – PA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F383c Ferreira, Adair José da Silva.
Currículo e as relações de temporalidades no ensino de história
nos anos iniciais do ensino fundamental : Uma análise a partir da
prática docente em uma escola pública no município de São
Sebastião da Boa Vista/PA. / Adair José da Silva Ferreira. — 2025.
123 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de Vasconcelos
Chaves
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2025.
1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Temporalidades. 4.
Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 370.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

ADAIR JOSÉ DA SILVA FERREIRA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita e Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro reuniu-se no dia 25 de setembro de 2025, às 18:00 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **ADAIR JOSÉ DA SILVA FERREIRA** intitulada: “Currículo e as Relações de Temporalidades no ensino de História nos anos Iniciais do Ensino fundamental: Uma análise a partir da prática docente em uma escola pública no município de São Sebastião da Boa Vista/Pa”. Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito Excelente pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma remota, através de videoconferência na Plataforma Google Meet.



Documento assinado digitalmente
TULIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELOS CH/
Data: 24/11/2025 11:11:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves
Orientador



Documento assinado digitalmente
THIAGO BRONI DEMESQUITA
Data: 24/11/2025 18:34:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Broni de messquita
Membro da Banca / PPGEH / UFPA



Documento assinado digitalmente
MADISON ROCHA RIBEIRO
Data: 24/11/2025 18:26:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro
Membro Externo da Banca / Fac. Pedagogia / UFPA

Este trabalho é dedicado às pessoas essenciais da minha vida: minha querida mãe Felipa (*In memorian*), meu pai Izaías (*In memorian*), minha esposa Dalyane. Sem vocês não seria quem sou, nem conseguiria realizar minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a atitude mais justa de reconhecimento que nós podemos expressar em condições sensíveis da atitude humana. É com esse sentimento que pretendo extenuar minha gratidão primeiramente ao sobrenatural, e a todos e todas que de maneira direta e indireta externaram para comigo suas manifestações de apoio, e que estiveram comigo durante todo o percurso de mais uma etapa da minha vida acadêmica que se conclui neste trabalho.

É, também com sentimento de profunda gratidão que venho extenuar nessas poucas palavras o meu eterno obrigado a meus saudosos genitores: minha mãe Felipa Ferreira (em memória) e Izaías Ferreira (em memória), ambos simbolizam pessoas indispensáveis em minha vida pessoal e educacional e do protagonismo e desenvolvimento da minha formação escolar e acadêmica.

A minha esposa Daliany Ferreira com quem dividir momentos difíceis e de conquistas decorrente de todo o percurso que o curso de pós-graduação em Mestrado Profissional trouxe. Momentos em que ela precisou exercer minhas tarefas em casa, com os nossos três filhos ainda com idade entre 2 e 7 anos de idade. A você meu amor, meu muito obrigado.

Ao meu Irmão e professor Dr. Dênisson da S. Ferreira, a quem nunca mediu esforço em apoiar, mesmo após algumas tentativas na seleção de Mestrado de outros programas desta instituição universitária. E, que sempre ao meu lado, dando orientação em todo o processo que antecedeu minha seleção e inclusão no programa de Mestrado profissional e durante todo percurso do curso.

Meu muito obrigado especial a todos os meus colegas de turma, pessoas admiráveis que demonstraram sensibilidade humana, empatia e um admirável respeito, um para com outro, pouco visto e vivido em uma turma de alunos. De modo em especial meu grande amigo Wellington Campos, a quem sou muito grato por sua ajuda e com quem aprendi a admirar pela sua empatia e pelo grande ser humano que é.

A coordenação da Escola Emmanoel da Silva Lobato, na pessoa do diretor Sebastião que abriu as portas para que pudesse realizar e desenvolver meu trabalho de pesquisa de campo no ambiente daquela instituição. E, de maneira em especial, a professora Rosa e o professor João Carlos que aceitaram fazer parte dos nossos trabalhos de investigações, com as nossas entrevistas, conversas e experiências com os alunos, seus relatos e experiências muito contribuíram e fazem parte da construção deste trabalho de pesquisa. E a todos os professores que se fizeram presentes na realização da formação.

Ao professor Dr. Agenor Ferraz, que nos momentos angustiantes que antecederam o processo de envio de documentos para a realização de minha matrícula, foi fundamental na concessão do contato com a coordenação do ProfHistória. Meu muito obrigado também por sua contribuição em todo o processo que envolveu a minha efetiva participação no curso da disciplina eletiva pelo PPHIST, desenvolvido na Universidade federal do Pará, Campus do Guamá.

Meu obrigado de coração a todos que fazem parte da coordenação do Programa ProfHistória, em nome da nossa secretária Ana. E, em nome do professor Dr. Adilson J. I. Brito, extenuar meu profundo agradecimento aos demais, profissionais docentes que atuam neste programa como docente da Universidade Federal do Pará, campos de Ananindeua. Que se mostram extremamente competentes, e proporcionam em suas aulas ricas em conhecimentos e dinamismo metodológico, muito aprendizado. Certo de que já deixaram marcas na minha vida pessoal e profissional.

E por fim, meu obrigado especial ao professor orientador Dr. Túlio Chaves, a quem se mostrou eficiente, exitoso, responsável e humano. Meu muito obrigado professor pela forma como conduziu suas orientações para eficácia deste trabalho de dissertação, passando-me serenidade, paciência, compreensão e conhecimentos. Sou muito grato também pela forma como organizou todo o processo que culminou com formação que caracterizou o produto do meu trabalho de pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo promover e desenvolver um estudo a partir do Ensino de História em uma escola da rede municipal na zona rural, região ribeirinha no município de São Sebastião da Boa Vista. A proposição da pesquisa constitui-se como abordagem a temática do Currículo e as relações de Temporalidades no Ensino de História. Os estudos estiveram ambientados na prática docente do Ensino Fundamental Menor, de modo em particular no quarto e quinto ano. Com perspectiva em entender, como os professores das séries iniciais desenvolvem e mobilizam a aula de história e das temporalidades, e os elementos que visam relacionar os aspectos de orientações curriculares. A partir pressuposto das fundamentações dos conhecimentos teóricos, da pedagogia do ensino/aprendizagem e dos conceitos histórico/temporais, objetivou-se relacionar os diálogos entre esses conhecimentos, e a epistemologia do contexto empírico escolar. Com a finalidade em fomentar a materialização dessas relações, fez-se usos dos diálogos com os docentes agentes participantes da pesquisa, através dos roteiros e protocolos de entrevistas e de conversas informais com vista as absolvições de informações, seus conhecimentos e de suas experiências. A pesquisa também desempenhou momentos experienciais com os discentes em sala de aula. A dimensão propositiva conclusiva dos estudos, que se constituiu como produto de pesquisa, culminou com a realização de uma formação continuada com os profissionais docentes que compõem o quadro da escola, espaço da pesquisa. Com a finalidade de promover os debates que abordam a importância da formação profissional docente como uma constância do processo que envolve a perspectiva da mediação didática e estratégias de ensino, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Temporalidades; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation aims to promote and develop a study of history teaching in a municipal school in a rural, riverside region of the municipality of São Sebastião da Boa Vista. The purposeful dimension of this dissertation is to address the theme of curriculum and the relationships between temporalities in history teaching. The studies were conducted in the teaching practice of lower elementary school, preferably in the fourth and fifth grades. The main objective of the research was to understand how early grade teachers develop and mobilize history and temporality classes, as well as the elements that serve to connect these aspects of curricular guidelines. Drawing on assumptions and foundations of theoretical knowledge, teaching/learning pedagogy, and historical/temporal concepts, the aim was to relate the dialogues between these knowledge and the epistemology of the empirical school context. To foster the realization of these relationships, we engaged in dialogue with the teachers involved in the research, using interview scripts and protocols, and informal conversations to gather information. The research also materialized through experiential practices with students in the classroom and through ongoing training for the teachers who make up the teaching staff of the school under study.

Keywords: History Teaching; Curriculum; Temporalities; Elementary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Educação Básica: competências gerais da educação básica	32
Figura 2 – As fontes símbolos dos deslocamentos temporais	47
Figura 3 – Mapa de localização da Escola Manoel da Silva Lobato	64
Figura 4 – Escola Emmanoel Lobato	69
Figura 5 – O saber histórico escolar e as leituras de tempo para o Ensino Infantil.....	103
Figura 6 – Saberes cognitivos nas faixas etárias, segundo Cooper	104
Figura 7 – Noções de Temporalidades no Ensino Fundamental	105
Figura 8 – O ensino e a cognição de espaço, desenvolvimento e alteridade.	107
Figura 9 – Conceitos historiográficos e noções de tempo histórico.	108
Figura 10 – O simbolismo como leituras históricas.	109
Figura 11 – Figuras imagéticas como fonte para o Ensino de História	110

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPA – Instituto Federal do Pará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE TEMPORALIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS METODOLÓGICO	24
2.1 Teoria e prática curricular, a BNCC e o ensino/aprendizagens históricas no Ensino Fundamental, a partir dos conceitos teórico-metodológicos.	28
2.2 Os Deslocamentos Temporais e ensino de história, na prática docente nas séries iniciais, e suas relações curriculares sob o enfoque teórico da aprendizagem.....	39
2.3. O ensino de História no fundamental I, e os conceitos de Temporalidades, na relação passado-presente, na perspectiva dos debates teóricos metodológicos das aprendizagens.	49
3. O CURRÍCULO ESCOLAR, E O ENSINO DE HISTÓRIA E DAS TEMPORALIDADES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ...	63
3.1 A matriz curricular do município de São Sebastião da Boa Vista, entre convergências e dicotomias.....	72
3.2 O Ensino das temporalidades histórica no contexto dos deslocamentos temporais, entre práticas e experiências na sala de aula dos anos iniciais.....	81
3.3 As temporalidades na perspectiva: passado-presente no ensino de história e as relações com saberes escolarizados.....	87
4. A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, CONSIDERANDO O CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE.....	94
4.1 Conceitos e referenciais teóricos	95
4.2 Referências descritivas da prática da realização da formação.....	102
5. CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A – Questionário do aluno.....	120
ANEXO B – Questionário do Professor	122

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva da constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível, ou seja, do entendimento preconcebido que aluno possui ou uma percepção limitada do que ele aprendeu na escola. Mas tem por função, tomar os saberes selecionados efetivamente assimiláveis às diversificadas compreensões. Entre esses saberes estão os que comportam o ensino de história associados às temporalidades. Exigindo assim, um trabalho de reorganização, reestruturação ou transposição didática, que dá origem as configurações cognitivas individuais e coletivas no processo que envolve o ensino/aprendizagem.

Um trabalho de pesquisa parte sempre de uma problemática a ser investigada, e quando essa pesquisa se constitui no contexto da sala de aula, a qual se encontra o universo educacional, suscita investigações universais amplas e complexas. Como professor e pesquisador também faço parte desse universo da pesquisa, já que há mais de 10 anos este pesquisador atua como docente no ensino de História na educação básica.

As práticas em sala de aula, as experiências na docência do ensino da disciplina História e o processo que demanda do saber escolar, dos conhecimentos e das múltiplas questões a serem levantadas a respeito das compreensões de temporalidades no ensino de história nos anos iniciais no Ensino Fundamental. De modo geral, têm exigido a promoção de mudanças circunstanciais nas perspectivas abordagens das questões elucidativas educacionais e do saber ensinar. Interessando-me mais de perto, àquelas relacionadas às dimensões cognitivas sócio educacionais, e dos processos que envolvem os saberes escolarizados. Onde também perpassam os objetos do campo da teoria e prática curricular, e das relações que compreende a prática profissional docente.

Todas essas questões têm sido analisadas por mim, em diferentes perspectivas sociológicas e cognitivas, dos avanços culturais, da história como disciplina escolar e da didática de ensino aprendizagem. Mas todas, de maneira geral, realizadas com base no reconhecimento das especificidades e complexidades do campo educacional como objeto de pesquisa.

Este trabalho de pesquisa tem como proposição investigar com mais profundidade as perspectivas sobre o “Currículo e as relações de Temporalidades no Ensino de História nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O estudo constituiu-se investigar no âmbito da sala de aula, mas, precisamente direcionado aos professores do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I, de uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha do município de São Sebastião da Boa Vista, arquipélago do Marajó, Pará.

O lócus da pesquisa esteve circunscrito no espaço escolar da Emmanoel Lobato. Foram realizadas entrevistas com os colegas professores dos 4º e 5º anos e agentes pedagógicos da escola. Bem como, analisamos livros didáticos e elaborados, planos de aulas e materiais didáticos autorais que nos ajudaram a compor o repertório da pesquisa junto ao espaço escolar em questão. Por fim, foram definidas as estratégias de pesquisa que se constitui como base para a elaboração dos capítulos e do produto da dissertação.

A pesquisa se conscreveu a partir de dois conceitos fundamentais que permeiam o espaço escolar: o Currículo nas suas diversificadas dimensões, dialogando com a BNCC e a matriz curricular do município e da escola. E as Temporalidades históricas, a partir de dois fundamentos conceituais: o processo de deslocamento temporais no ensino de História, compreendido e construído por professores e alunos. E as temporalidades das aprendizagens históricas e historiográficas, a partir da relação passado/presente.

A finalidade dos estudos concerne em aprofundar compreender os fundamentos em que se constitui as aprendizagens histórico-temporais, e as ações curriculares. E a partir das experiências com professores agentes envolvidos na pesquisa e, dos conhecimentos prévios inerente aos alunos da compreensão de tempo, história e documento; entender como o ensino de história se relaciona com as práticas curriculares, e seus devidos reflexos no ensino das séries 4º e 5ºanos do Ensino Fundamental menor, no espaço da escola Emmanoel Lobato.

O interesse pelo estudo surge das minhas percepções decorrentes do convívio experimentado e experienciado no cotidiano da prática do ensino daquele espaço escolar. O que motivou a investigação dos indícios perceptíveis, mas também do que torna incompreensível a percepção deste pesquisador – das relações envolvendo o ensino de história nas temporalidades e, em que medida o currículo atua, participa e interfere nos saberes históricos. Essas inquietações foram fundamentais e tornaram-se base para meus estudos. Os diálogos com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que já se faziam discretamente presente, ganharam amplitude com entrevistas e os diálogos informais com

esses profissionais docentes e o contato com a sala de aula, durante as investigações e trabalhos de campo.

A partir dos fundamentos constituído como fontes empíricas, que nos forneceram elementos vitais concessivo a matéria de investigação. A proposição deste trabalho também encontrará em suas nuances as abordagens de fundamentações teóricas a luz dos embasamentos de leituras bibliográficas direcionadas a temática. Que se constituem como subsídios necessário a aproximar o conhecimento acadêmico e o conhecimento construído na sala de aula.

A experiência em sala de aula em todo o ensino básico, mas especificamente nas séries do ensino fundamental maior (nas séries 6º ao 9ºano), turmas com as quais ocupamos maior parte de tempo na docência, atuando como professor de História na rede Municipal de Ensino. Me conduziu a constantes inquietações, visto sob a perspectiva do “olhar docente”, a despeito das questões relacionadas às “dificuldades” dos alunos em entender, compreender e lidar com as diferentes temporalidades nas aprendizagens históricas.

Neste contexto o professor é sempre o sujeito que vive com os alunos as experiências mais profundas e as dificuldades que se evidenciam, tanto o processo de ensino aprendizagem no contexto do espaço escolar. Mas também, dos saberes externos a sala de aula – aspecto sociocultural, familiar e de formação do saber vivido, que dizem respeito aos conhecimentos prévios dos alunos. E, da construção do processo de cognição das aprendizagens, que se configura no papel desempenhado pela docência.

O interesse pela investigação da atuação do currículo surge em decorrência de um elemento preponderante de minhas inquietações e objeções da pesquisa: da percepção de que o conteúdo desenvolvido na escola, acompanha o ensino da disciplina partir das datas e celebrações históricas do Calendário Civil escolar. Neste sentido, os usos de categorias históricas e de tempo, ganha uma dinâmica diferente quando comparada a proposta constituída pela Base Nacional Comum Curricular.

Esse contexto, já observado por mim, em sequência de tempo de convivência na escola, conduziu-me ao comportamento das investigações, da matéria em discursão: do que me proponho denominar de “inconsistência”, entre o que propõe a BNCC, acompanhada as observações que orienta a matriz curricular do Município e da escola. E como efetivamente se

materializa na prática esses conteúdos no ensino de história, para as devidas séries/anos em pesquisa.

É importante reafirmar que foi a partir da percepção do meu olhar, enquanto docente, das “dificuldades” perceptíveis nas séries do Ensino Fundamental maior, em especial, no 6º e 7º anos. E por serem esses alunos remanescentes do quarto e quinto ano; que motivou e despertou em mim o interesse em pesquisar as séries anteriores. Interessando-me assim, por acompanhar de perto as nuances desempenhadas no cotidiano nas práticas de sala de aula com colegas professores que desenvolvem à docência com essa etapa da educação básica.

Dessa forma, objetiva-se sinalizar para o aprofundamento dos estudos das compreensões temporais históricas nas séries iniciais, desempenhadas na prática pedagógica docente. Como sugere Tuma et al. (2010), “dá sentido a complexidade do pensamento histórico, com ênfase nos deslocamentos temporais”, a partir dos conhecimentos prévios dos professores e alunos e dos saberes escolarizados constituídos.

Ao longo da primeira etapa do nosso Mestrado Profissional em Ensino de História no Campus de Universitário da Universidade Federal do Pará em Ananindeua, em todas as disciplinas evidenciamos momentos enriquecedores de complexas abordagens de leituras, bibliográficas, indispensáveis contributos a nossa formação acadêmica, aquisição de saberes e didáticas de aperfeiçoamento de nossas práticas docentes profissionais em sala de aula.

Esses momentos também proporcionaram sob a condução e protagonismo dos professores, fundamentações teórico/metodológicas e aprimoramentos de princípios pedagógicos de aprendizagens que alicerçaram o paradigma do processo epistêmico de ensino e a perspicácia da construção do conhecimento. Associado a esses aspectos epistemológicos a refletir como nossas práticas devem ser estudadas, pesquisadas, escritas e divulgadas a partir da relação que se configura os conhecimentos acadêmicos construídos, e os fundamentos que provêm da prática experimentada da sala de aula, e do olhar do professor pesquisador.

O contexto de atuação das investigações deste trabalho de pesquisa, parte não de conclusões preconcebidas, mas de observações, a luz do que se pretende trazer para o campo dos debates e, ampliar os elementos epistemológicos que dialogam com a prática empírica. Associadas as fundamentações teóricas metodológicos das relações curriculares e dos conceitos de temporalidades no ensino de História.

A partir dos elementos que caracterizam prática e teoria curricular, sua atuação e reflexos no ensino de história, considero dois pontos pertinente para os referidos estudos, e fazem parte das minhas investigações: primeiro refere-se aos indícios e as informações obtidas dos professores em diálogos estabelecidos, antes mesmo de iniciarmos os trabalhos de entrevistas, e complementada com o percurso da pesquisa: trata-se da redução ou supressão de aula de História para as referidas séries, durante calendário anual, quando comparada aos conteúdos propostos pela matriz curricular da escola e da própria BNCC. Segundo os relatos desses profissionais docentes, participantes da pesquisa, as motivações para isso estão muito relacionadas às dificuldades de letramento alfabético e matemático dos alunos.

Neste sentido, a diminuição e supressão considerável de aula de história nas séries iniciais observada de modo em geral, por motivo exposto, se transformam em objeto de investigação, e se convergem em questões desafiadoras como: entender até que ponto a ausência de aula de história, reflete e contribui para os conceitos preconcebidos de compreensões históricas dos alunos. Bem como, levanta questões que considero relevantes, como por exemplo: só é possível ensinar história para as séries iniciais quando as crianças conseguem ler e escrever?

Em segundo lugar, que pode se constituir como pressupostos a consequência do não exercício a aula de história nas séries em pesquisa, diz respeito à ociosidade e inconsistência da efetivação dos conteúdos de história no calendário curricular. Do ponto de vista da sequência cronológica desses conteúdos, para cada série/ano, proposto na matriz curricular quando observada as efetivações práticas da aula de história.

Contudo não se estar insinuando que o ensino de história necessite de aprendizagens a partir da organização de sequência cronológica evolutiva, de seguimentos dos acontecimentos históricos a serem ensinados. Mas dos pressupostos reflexos da organização cronológica curricular, quando não acompanha a continuidade dos conteúdos, dadas às séries/anos em que os alunos estão matriculados.

Essas observações que a princípio denomina-se como “deficiência”, ou “lacunas” que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos saberes históricos temporais, estão intimamente relacionadas a um conjunto de fatores que desencadeiam nos saberes históricos escolarizados.

Devo enfatizar, no entanto, que a pesquisa dirigida no espaço escolar não tem como princípio a busca da origem dos problemas identificados que, entende-se não existirem, ou no mínimo serem complexas. Como toda e qualquer pesquisa na área do ensino/aprendizagem, comporta a perspicácia aqui, tomar como ponto de partida as células embrionárias de um contexto empírico - a sala de aula; que se transforma em um laboratório de referência epistemológica da busca pelo conhecimento. E, os alunos, assim como os professores transformam-se, neste sentido, em figurantes primordiais dos estudos.

Minha experiência como docente nas séries: 6º ao 9º ano na escola Emmanoel, e o percurso do convívio com alunos e a sala de aula e com os colegas. Assim como, dos desdobramentos da observância da relação que se estabelece entre, o que se ensina e que se aprende, de maneira especial no contexto da prática docente, proporcionou identificar não “constatações”, que a meu ver torna-se, neste sentido, uma palavra pragmática, mas observações relativas e revertida de inquietações e preocupações. Mas também, de perspectivas as alternativas possíveis, que convergem os compartilhamentos das experiências dos saberes escolares, e para além da sala de aula.

Neste contexto, a proposta de pesquisa aqui apresentada, está ancorada em uma perspectiva elucidativa que destaca o processo em que se delineiam, as orientações do currículo e o processo de cognição do ensino/aprendizagem e dos conceitos histórico-temporais. Por meio de investigações “qualitativa”, “descritiva”, que emergem às inquietações da pesquisa como um “problema” em âmbito da sala de aula e do ensino escolar. Bem como, da perspectiva de pontos de partida para novos horizontes e parâmetros de conhecimentos, onde encontram-se elencadas os elementos que constituem a pesquisa.

Assim, o enfoque das investigações, dirige-se aos fundamentos que empreendem o ensino histórico escolar, associado aos conceitos de deslocamentos temporais, e das relações construídas com as diversas temporalidades históricas (presente/passado/futuro), nos anos iniciais. Como descreve Agambem (2008, p. 111) “toda concepção de história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo”. Ou seja, o ensino de história não está desassociado dos objetos temporais.

Segundo Almeida e Soares (2020, p. 1-9) “não há processos históricos sem pensar o tempo”. Neste sentido, o interesse pela investigação resulta do pressuposto em entender como são modeladas as aulas de história? Como as ideias e conceitos de categorias históricas de

tempo e documento são construídas por professores e alunos? E, valendo-nos das pressupostas evidências palpáveis, que as interferências didático-pedagógica exerce no ensino/aprendizagem, dos saberes históricos escolares; de sua materialização nos fundamentos histórico-temporais do ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que a pesquisa ganha contorno.

A partir do exposto, ficou evidente para mim e meu objeto de pesquisa, que a princípio estariam direcionados somente aos conceitos de temporalidades, também necessitava está imbuídas as questões curriculares. Na medida em que o currículo se torna um documento de caráter normativo a instituição escolar; que fornecem bases legais nas orientações dos conteúdos a serem ministrados. Assim, representa também, para quem pesquisa o ensino, importante bases constitutivas, como um documento norteador do processo que envolve as aprendizagens.

Compreender como são desenvolvidos os fundamentos do ensino de história e dos pressupostos conceitos temporais, na faixa etária dos anos iniciais do ensino fundamental, naquele espaço escolar, revelou-se para mim, a percepção de uma tarefa muito mais complexa e subjetiva do que entendíamos ser. Que não estão somente restritas as práticas pedagógicas do profissional docente, mas também, a um conjunto de elementos que operam e condicionam a prática de ensino (questões envolvendo o currículo, sistema de ensino, aspecto sociocultural de uma comunidade ribeirinha, etc.). Neste sentido, foi imprescindível o pressuposto esforço que converge entender a essas particularidades.

A perspectiva por compreender a essas peculiaridades, decorrente das minhas inquietações, me fez recorrer a bases constitutivas de autores protagonistas que atuam diretamente na construção das aprendizagens: os professores que compõem o quadro escolar do espaço pesquisado, mais especificamente os professores dos 4º e 5º anos. Partindo da perspectiva de que, são eles os profissionais docentes que nos antecedem as primeiras turmas com os quais obtemos contato.

Os estudos envolveram dois conceitos de temporalidades: deslocamentos temporais e a relação passado/presente no ensino do histórico escolar. Neste aspecto, como já explícito, foi fundamental explorarmos os conhecimentos prévios dos professores e alunos envolvidos na pesquisa. Suscitamos assim, a percepção do contexto que envolve a problemática, com a

finalidade de investigar, diagnosticar e dialogar. Bem como, buscar agregar novas perspectivas, antes aos desafios e obstáculos que perpassam a realidade escolar em pesquisa.

Convergem dizer ainda, que os debates propostos transcendem os limites empíricos estabelecidos pela pesquisa aqui apresentada, adentrando no bojo do próprio debate mais amplo, que problematiza as perspectivas e desafios do processo do conhecimento e do ensino escolar, que se configura nas aprendizagens e o ensino de história nos estágios das séries iniciais.

O desenvolvimento procedimental da pesquisa e escrita da dissertação estiveram circunscritas a partir dos elementos que evidenciam o espaço escolar. Todo o arcabouço de informações e coletas de dados desempenhados e obtidos no espaço empírico da sala de aula, buscou aproximar as convergências com os conhecimentos acadêmicos de fundamentações teórico-científico, a luz das perspectivas leituras bibliográficas direcionadas, que ofereceram subsídios e nortearam a epistemologia dos estudos da pesquisa.

A pesquisa de campo também envolveu a minha participação nas aulas, em momentos especiais das celebrações históricas do Calendário Civil, a exemplo de como eles (os professores) desenvolvem a aula de história com as crianças, fazendo alusão a essas datas de Celebrações Civas históricas. Os estudos incluem ainda, questionário de caracterização e do perfil socioeconômico, e os aspectos culturais inerentes aos professores sujeitos e agentes da pesquisa. Além das atividades com questionário do professor e do aluno a respeito das suas compreensões do desenvolvimento da construção do conhecimento de tempo e de raciocínio histórico.

O contexto da pesquisa, objetivou ainda, instigar levantar questões que nos ajudem a pensar o ensino de História, não somente como necessidade ao cumprimento de ordenamento curricular. Mas também como um compartilhamento de conhecimentos que ofereça ao saber escolarizado a autonomia docente e discente, a construir outras leituras possíveis dos acontecimentos histórico-temporais. Como sugere as proposições da BNCC (2017, p. 397) em sua versão “as questões que nos levam pensar a História como saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola, são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual”.

O presente trabalho de dissertação propõe em seu primeiro capítulo apresentar uma análise teórica e metodológica a luz das fundamentações de conceituados autores que direcionam seus estudos sobre os conceitos de fundamentações teorias e práticas curriculares. Bem como, de leituras que abordam os conceitos de temporalidades no ensino de história. Neste aspecto, as leituras direcionadas se constituirão também como base epistemológica que fundamentam o desenvolvimento e construção da pesquisa de campo.

No segundo capítulo, que se constitui como um dos momentos mais desafiadores dos estudos da pesquisa, quando as investigações estiveram ambientadas ao contexto das objeções empíricas específicas – dos contatos com os colegas professores sujeitos e agentes da pesquisa, bem como o espaço da sala de aula. É neste ambiente que os conhecimentos vão ser compartilhados a partir das entrevistas e os diálogos com os docentes e discentes, com intuito de coletar informações e fontes de saberes empíricos aos objetos de pesquisa. De modo em particular fomentando dialogar com os professores do 4º e 5º anos, promovendo trocas de experiências no âmbito dos saberes escolares na aula de história, e os conhecimentos extraescolares.

Neste cenário, a minha presença no espaço escolar da sala de aula se configura no sentido de observar compreender melhor como se desenvolve o ensino da disciplina história, em consonância com as experiências empíricas com os professores e a aula de história. Com foco em entendermos como professores e alunos compreendem, percebem e se percebem nos deslocamentos temporais na perspectiva ensino de História. E da relação que configura as compreensões de temporalidades históricas no contexto passado/presente; comportando o saber, as experiências e práticas docentes e os saberes escolares construídos.

Associado aos estudos do ensino de História a partir das temporalidades, minhas observações se fizeram com muito cuidado, entender, das relações entre a prescrição dos conteúdos propostos na matriz curricular; e como de fato se concretiza efetivamente como práticas esses conteúdos na realidade do espaço escolar, como sinaliza (Magalhães, 2007). A respeito das relações entre teorias e práticas curriculares.

Foi imprescindível assim, ampliarmos os entendimentos dos aspectos específicos no que diz respeito à sequência e a cronologia dos conteúdos para cada série/ano; além mais, da interferência do currículo associada à prática docente específica ao ensino de história, e na construção do saber específico da disciplina. Por entender que, é a partir do pressuposto dos

conhecimentos empíricos que, abstraímos valores, refletimos sobre a nossa didática de ensino e nossa prática docente, que o ensino e a aprendizagem se materializam.

No terceiro e último capítulo, em que se configurou a dimensão propositiva - produto do trabalho de pesquisa. Efetivou-se à pesquisa-ação, para desenvolvermos a temática da “Formação Docente”, como requisitos de motivação e momentos indispensáveis para ampliação e obtenções de conhecimentos e estratégias de práticas pedagógicas de ensino.

Na construção do texto, optamos por desenvolver um breve debate dos referenciais teóricos de leituras que se constituíram como embasamento a temática da importância da formação profissional docente. Posteriormente desenvolveu-se as proposições descritivas da materialização e execução da ação formativa com os professores que compõem o quadro docente da escola em pesquisa, agentes pedagógicos, e membros da direção da escola.

A realização de um curso de formação buscou fomentar a articulação com os professores, e membros da escola Emmanoel, com a finalidade em despertar, a necessidade de políticas afirmativas educacionais de Formação Continuada. A ação propositiva foi coordenada, orientada e dirigida por este professor pesquisador e o professor-orientador dessa dissertação Prof. Dr. Túlio Chaves, a quem teve a incumbência de palestrante da reunião. O objetivo principal da ação e culminância do produto da pesquisa, foi ampliar as aquisições de experiências, busca de estratégias e possibilidades de aprendizagens, que agregam dinâmicas do saber histórico escolar, e da prática pedagógica docente para o Ensino fundamental.

Partindo do pressuposto de que, o elemento motivador de uma pesquisa, parte quase sempre de uma inquietação que move o pesquisador a predisposição pela busca do que é desconhecido, como a que, objetivou-se neste trabalho de dissertação de pesquisa. Essa busca pelo conhecimento não deve, entretanto, a satisfazer saciar curiosidades individuais do pesquisador, mas abrir caminhos para a ampliação de novos horizontes de conhecimentos e práticas docentes de ensino.

Vale destacar, ainda, que os estudos desta pesquisa estiveram ambientados no processo do ensino e aprendizagem, tornando-se a sala de aula um laboratório na construção dos saberes, constituindo-se como ponto de partida de perspectivas e diversidades de conhecimentos, e um campo fértil para um contínuo desenvolvimento dos estudos voltados a cognição das aprendizagens históricas. Além de propor conhecimentos e saberes, que se originam da sala de aula, em direção aos ambientes acadêmicos, como lembra Tardiff (2000).

O conceito de Temporalidades é analisado neste trabalho pesquisa, a luz de dois olhares e pontos de vistas a saber: o primeiro a partir do olhar empírico do professor docente, e dos indícios de compreensões e leituras que fazemos dos conhecimentos prévios dos alunos. E aquilo que identifico como desafios no ambiente escolar pesquisado; onde estão contidas práticas e teorias, implicada no ensino, particularmente no ensino de história, e como vão se modelar o uso do tempo a partir da contextualização dos conteúdos historiográficos.

As perspectivas também se dirigiram a partir do meu olhar enquanto professor pesquisador, que vai conceber o problema a luz de uma análise epistemológica do conhecimento e do processo de ensino/aprendizagens históricas; que amplia o olhar científico teórico metodológico da aprendizagem do saber escolar e dos saberes de mundo. Associada as minhas práticas e a prática dos professores nos 4º e 5ºano de atuação no ensino de história. E assim, dialogar com as perspectivas e fundamentos cientificamente analisados, dos conhecimentos oferecidos pelas leituras da psicopedagogia e didática do ensino, como aporta Monteiro (2007).

Neste segundo olhar, os estudos fundamentaram-se a partir de significativas bibliografias com o as quais interagimos, na perspectiva da aquisição de conhecimentos que estiveram a conversar e oferecer subsídio a pesquisa. A saber, como melhorar nossas dinâmicas e estratégias didáticas de ensino no processo que envolve a relação que aproxima prática e teoria dos saberes construídos na sala de aula, e as leituras provenientes do campo teórico-científico construído nos universos acadêmicos.

No entanto, entre as respostas de muitos “por quês” da problemática observada, que desencadeou esta proposta de pesquisa, não tornam difíceis minha compreensão quando estamos inseridos no processo pelo qual perpassa o sistema de ensino educacional constituído, dadas as condições políticas educacionais geridas nas esferas constituídas, como sinaliza Forquin (1993).

Ademais, não estou isento, ao contrário, também faço parte do processo quando se trata do objeto de ensino e do conhecimento compartilhado dos saberes históricos escolarizados. Há todo um conjunto de engrenagem que opera o funcionamento e os elementos que formam o sistema de ensino, que são construídos internamente ao espaço escolar e a nossa prática docente.

Neste sentido, os professores agentes e integrantes da pesquisa, não estarão na posição de nossos alvos, assim como não se configurarão nossas cobaias, no sentido de apontarmos como culpados e responsabilizá-los pelas “dificuldades” perceptíveis. Mas como já explícito, estabelecer pontes de diálogos e trocas de experiências a fortalecer os horizontes dos conhecimentos. Onde, estão em evidências as pautas que abordam as dificuldades, anseios, inquietações e perspectivas, a luz dos problemas investigados.

Comporta ressaltar ainda, que o que se identificou como um problema de “dicotomia” entre a prescrição contida na matriz curricular escolar, e como se configura na prática da sala de aula. Bem como, os conceitos de relações temporais e de categorias históricas no âmbito da aula de história e da prática docente de ensino no Ensino Fundamental Menor. Não me permite emitir conclusões preconcebidas e interpretações definidas. Nem tão pouco, chegar a conclusões ou apresentar dados estatísticos precisos do que se entende como “problema” observado. Além disso, não estou somente a observar e descrever para emitir qualquer tipo de juiz de valor. Identificar aquilo que descrevo como “dificuldades” de interpretações de categorias históricas e temporais, devem estar imbuídos também o meu papel na construção das perspectivas de mudanças.

Certo de que toda a pesquisa possui suas peculiaridades e complexidades, meu empenho aqui proposto, encontrará em suas nuances elementos que são diferenciais, por se tratar de uma escola situada em comunidade ribeirinha do arquipélago da região do Marajó. Que carrega consigo traços e elementos culturais peculiares, que se fazem presentes imbricados no seio das práticas educacionais da escola. É neste contexto que a pesquisa se constitui, com vista a relacionar os fundamentos empíricos aos aspectos pedagógicos no ensino de história, onde se materializam os saberes e práticas escolarizadas, construídas no cotidiano da sala de aula. Assim, a perspectiva é aproximar os estudos empreendidos na pedagogia metodológica do ensino de história, daquele desenvolvido no âmbito do saber histórico escolar. Estou consciente, no entanto, que esses diálogos são complexos, dadas às peculiaridades do espaço escolar e as particularidades que envolvem o ensino e as aprendizagens individuais.

Por fim, parte-se do princípio de que, os equívocos que me são passíveis, quando me proponho estabelecer das relações dos fundamentos teóricos que são complexos, e trazer para a realidade local, devam aparecer por vezes evidentes. Todavia, impetrou-se esforços no

sentido correlacionar e estabelecer as relações entre as complexidades dos conceitos teórico/metodológico e práticas de ensino escolar, a partir da realidade empírica da escola, que despertem interesse da continuidade e o aprofundamento da investigação.

2. CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE TEMPORALIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS METODOLÓGICO

A opção política educacional do sistema de ensino tem ocasionado questionamentos sobre as concepções dos conhecimentos escolares, e sobre o papel dos professores no atual modelo pedagógico, em que os métodos de ensino tendem a uma submissão a modelos tidos como comuns para as mais diversificadas realidades escolares.

Entre esses modelos comuns a qual se refere, aponta para a atuação do currículo no contexto do ensino de história para o Ensino Fundamental, orientado a partir de um documento formal, normativo, de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, estudos e pesquisas têm confirmado que o currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeados por conflitos e contradições de constituições complexas e híbridas, com diferentes instâncias de realizações.

Nesse cenário os reflexos elucidativos aos conteúdos de História para os anos iniciais, orientados a partir da matriz curricular escolar e a prática docente no Ensino Fundamental, tem sido objetos das minhas análises e debates em diferentes perspectivas: sociológica cognitiva, e pedagógica dos estudos culturais, da História como disciplina escolar, e da didática de ensino aprendizagem. Mas também das formas e construções de ensinar e de aprender as pluralidades de compreensões históricas a partir das indagações, “carências de aprendizado” e a pluralidade de conhecimentos que a cognição do aprendizado exige compreender.

Nesta direção, Almeida e Soares (2020) em seus estudos sobre *Noções de temporalidades históricas em sala de aula: Uma proposta didática*. Apontam para a importância da atuação de afinidade de um currículo que esteja a dialogar com as alternativas dos saberes histórico/temporais; que lidam com o conceito do passado na aula de história:

[...] é importante observar o quanto as temporalidades são importantes para a construção da consciência histórica dos alunos, se na sala de aula há predominância de um passado que não inclua as diferentes demandas sociais, aquele passado será usado pelos alunos, e essa é uma questão cara no que diz respeito aos debates sobre o ensino de história, se ele é inclusivo e se dá conta das demandas sociais do presente [...] (Almeida; Soares, 2020, p.1-9).

As duas autoras citam ainda os estudos de Turin (2017), para quem o currículo como orientador dos conteúdos discute ainda, a resistência das formas herdadas que o ensino de história escolar no Brasil carrega como percussão, antes as perspectivas de mudança no ensino.

Os embates ocorridos recentemente no Brasil a respeito do currículo de História durante a elaboração da BNCC são eloquentes em sinalizar o profundo desencontro entre as formas herdadas pela disciplina e as novas demandas e pressões sociais, com suas distintas temporalidades (Turin, 2017, p.55).

Com base nesses alicerces de conhecimentos e das perspectivas motivações a contextualizar o papel protagonista do currículo escolar, concebido como um documento normativo formal e prescritivo, e as nuances que perpassam a sua materialização na realidade da escola onde estamos inseridos. Associando assim, as fundamentações que articula e convergem com os olhares do campo teórico metodológico a oferecerem subsídios a dialogar com a problemática identificada. É neste sentido, que as dimensões propositivas deste trabalho de pesquisa objetiva estreitar os diálogos entre as práticas ativas e interativas do currículo no contexto do ensino histórico-temporal.

As transformações ocorridas no campo das prerrogativas curriculares, dos saberes históricos escolares e do processo que constitui o ensino de história em todo o ensino básico, tem se mostrado necessitar de estratégias e alternativas que alcancem maior interesse do aluno para com a disciplina. De acordo com Almeida & Soares (2020) as transformações das aprendizagens históricas se devem concomitantemente as transformações históricas ocorridas na dinâmica da sociedade cotidiana.

o século XX, foi o maior responsável por mudar nossas relações com o tempo. De acordo com Hartog (2013) no século XX, há um novo regime de historicidade preponderante em nossa sociedade, a sociedade moderna assistiu a ascensão do presenteísmo, porque o passado causa medo e não era mais possível conceber o futuro (Almeida; Soares, 2020, p.1-9).

As autoras fazem referência ainda, as concepções de Hartog (2013, p. 137) para continuar seus argumentos: “o passado é, por princípio ou por posição, ultrapassado”. Neste sentido a concepção de passado entendida por ele, deve se ressignificar a partir do ponto de vista de seu significado nas abordagens que compreende o ensino de história escolar.

Partindo desse pressuposto, o processo do ensino/aprendizagem ambientado nos estudos de história para o Ensino Fundamental, busca compreender a cada dia o papel da docência e do currículo sob as perspectivas orientações da matriz curricular de ensino. Especificamente aqui falando, nas relações de ensino dos usos e conceitos de categorias históricas no âmbito da sala de aula. Sem perder de vista, no entanto, as compreensões próprias de inerência dos alunos sobre as ideias de temporalidades nas aprendizagens históricas. E a presente participação do currículo normativo e interativo investido na construção do ensino.

Como já explícito, as investigações resultam das minhas observações no contexto do espaço escolar da escola Emmanoel e, das permeáveis relações de prática e teoria curricular. Assim, dirigiu-se este trabalho de pesquisa apontando para o currículo, amparados em dois documentos que dão base constitutiva a escola lócus da pesquisa: a matriz curricular do município e da escola, desenvolvida a partir do componente curricular de história, e a BNCC.

Todo o desenvolvimento deste primeiro capítulo pressupõe a partir do contexto empírico, estabelecer seu pilar nas relações entre a materialização da prática docente e o campo teórico e bibliográfico do conhecimento, que envolve o currículo e as temporalidades históricas. Assim sendo, a proposta busca desempenhar nesta unidade do primeiro capítulo, encontrar elementos que articula relações entre realidade empírica, do saber histórico escolar, associando com as leituras de fundamentações teórico/metodológico ao tema de pesquisa.

No que diz respeito à estrutura proposta pela matriz curricular e a BNCC, e das orientações dos conteúdos históricos, analisa-se também os elementos que abordam questões simbólicas e os valores culturais da cronologia curricular; tanto no aspecto proposto no conteúdo para cada série/ano, como das orientações sequenciais de ordem dos acontecimentos históricos, associado ao calendário curricular escolar desenvolvido nas específicas séries. E, neste sentido, trazer a mesa dos debates, as dinâmicas e estratégias que dialogam com a pedagogia da docência do Ensino Fundamental e as relações de orientações do currículo no ensino histórico escolar.

Como base propositiva neste capítulo, também buscou-se estabelecer relações entre os elementos que se configura entre a prescrição curricular, a partir da orientação da Matriz curricular escolar, e o que se evidencia como prática de sala de aula dos conteúdos. Comportando assim, como se concebe as perspectivas que dirige e organiza as prerrogativas curriculares e sua relação com as leituras e aprendizagens históricas das temporalidades - aspectos que trata dos deslocamentos temporais e das relações passado/presente no ensino de história nas etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira parte deste capítulo estuda saber ainda, as intrínsecas relações da proposta da matriz na curricular do município de São Sebastião da Boa Vista, a matriz curricular da escola Emmanoel Lobato e as convergências de proposições da BNCC. Necessário, neste aspecto, para tomarmos como base as complexas compreensões, que exige os debates científico e metodológico do currículo. Propondo-se, assim, estender os diálogos das fundamentações teóricas de leituras associadas, às questões envolvendo o currículo e as relações temporais no ensino da história para a referida faixa etária de ensino.

Consciente de que, os conceitos de proposições da pesquisa, são diversos e complexos, e que cada bibliografia abordará as referidas temáticas desempenhadas em leituras específicas. Todavia, estou certo de que os princípios e conjunções dessas fundamentações teóricas, tornaram-se bases indispensáveis e enriquecedoras que subsidiam o desenvolvimento da pesquisa. Além de oferecer possibilidades e ponto de partida de novos horizontes, e suporte a continuidade dos estudos.

2.1 Teoria e prática curricular, a BNCC e o ensino/aprendizagens históricas no Ensino Fundamental, a partir dos conceitos teórico-metodológicos.

Como se configura a prática e teoria do currículo escolar no contexto da leitura e escrita da história? Como as ideias e conceitos de tempo e categorias históricas no processo de ensino/aprendizagens são construídos a partir de suas orientações? Essas são perguntas que apesar das suas complexidades, devem está em pauta no dia a dia das nossas atividades docentes no ensino de história e nas relações que envolvem o saber escolar.

Segundo Gabriel (2019, p. 72), o significado da palavra currículo nos remete ao conceito de percurso de tempo, em uma sequência didática e cronológica organizacional, que define uma ordem dos conteúdos a serem mediados.

Etimologicamente, currículo vem do latim *currículum* (podendo ser significado simultaneamente como o “ato de correr” / “percorrer” e o “percurso” realizado ou a ser realizado neste ato). Assim, o significante *currículo* faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como o ato de percorrer (verbo).

Formalmente o currículo também vem a ser um documento normativo de vozes ativas e interativas, presente todos os dias no cotidiano das organizações pedagógicas e nos planos de cursos de cada um de nós professores, em interação com a prática de sala de aula e com os alunos. Seu desenvolvimento orienta para uma dinâmica dos conteúdos a serem ministrados que acompanham uma ordem cronológica temporal, dos respectivos ordenamentos: bimestres trimestres e semestres.

No caso dos conteúdos de história, essa sequência cronológica do calendário curricular no ano letivo, se funde as cronologias do ensino dos conteúdos históricos que lhe é característico. Contudo, são produzidos e reproduzidos como forma tendenciosa, a carregar valores e elementos culturais predominantes. Entre esses elementos, estão os identificados a partir de uma “*apropriação do tempo*”, do tempo do relógio, dos calendários. Bem como de construções das narrativas históricas a partir de uma hegemonia de valores culturalmente dominantes.

Todo esse conjunto de valores culturais estão devidamente circunscritos sequencialmente na estrutura da matriz curricular. O que corresponde efetivamente o que deva ser executado na prática do ensino escolar. Neste sentido, Almeida e Soares (2020) sinalizam para essa apropriação do tempo, a partir dos valores culturais eurocêntricos nas prerrogativas do currículo

Os currículos, como espaços de disputa de poder, oferecem uma forma privilegiada de analisar como as pautas sociais são inseridas no espaço escolar, e como as formas dominantes de conhecimento ganham espaços nesses currículos, pois não há inclusão de outras formas de representação do tempo, das civilizações da América, Ásia e África, priorizando apenas as formas ocidentais de se reconhecer o tempo, fortalece a mentalidade de que há civilizações melhores e mais desenvolvidas na história, e é realmente isso que acontece, a história ainda é passada aos alunos como uma linha reta, excluindo agentes históricos, temporalidades outras e possibilidades de um fazer histórico que incluía essas outras formas de representar o tempo (Almeida; Soares, 2020, p. 7).

Entendido como documento oficial normativo que comporta, permeia e orienta os conteúdos a serem ministrados nas instituições escolares, o currículo também está sempre presente nas pautas de reuniões pedagógicas, e se transforma sempre num espaço de diferentes interpretações, e por vezes de pretensões e interesses diversos. Visto em diferentes situações como uma relação de poder, como descreve Goodson (2007).

O que convém também destacar, como entendimentos de suas finalidades, significa dizer que o currículo, nas suas diversificadas dimensões, não é apenas uma necessidade de conteúdo. Mas se constitui como experiências educativas vivenciadas de maneira organizada nas instituições e no ensino, ou seja, um conjunto de experiências, valores e vivências educacionais.

Bittencourt (2011, p. 104) ao refletir sobre Currículo apresenta 4 (quatro) características contidas nas dimensões curriculares, que nem sempre se apresentam explicitamente no consciente da prática de sala de aula, mas estão diretamente relacionadas aos fundamentos do contexto presente no cotidiano de nossas práticas docentes cotidiana.

Atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o *currículo formal* (ou pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, construído por ações que impõe normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização de trabalho coletivo e etc. Estudos recentes incluem ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao ‘medirem’ o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas de cultura letrada.

Partindo da realidade empírica de atuação de como efetivamente se configura e se materializa o Currículo na prática do espaço escolar onde me encontro inserido, empenhou-se os estudos de atuação de pesquisa, sob a perspectiva das premissas do *currículo prescritivo* – normativo e, o *currículo real* – interativo. Os pressupostos entendimentos não decorrem, porém, de conclusões preconcebidas, que demanda o decurso das investigações, mas dos indícios perceptíveis por mim, que motivaram a pesquisa: dos indícios de “dicotomia” que se configura entre a prescrição do currículo normativo, e como efetivamente se materializa na prática do cotidiano da sala de aula da escola Emmanoel Lobato.

Como sinaliza Mendes (2020, p. 112) “entre a prescrição curricular (currículo formal) e a vivência em sala de aula (currículo real) existe um hiato pelo qual podemos perceber

justamente a margem de ação dos professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem”.

Como já mencionado no início, o currículo tornou-se objeto dos estudos, muito em decorrência das minhas percepções, que me proponho denominar de “carências” e “dificuldades” de compreensões de leituras de temporalidades no ensino de história. Mas também muito do que para mim, tornava-se incompreensíveis as questões envolvendo as relações do currículo, sua repercussão e seus reflexos de atuação na escola em pesquisa.

Tomando como base as experiências que permeiam a realidade escolar, a percutir da relação que se configura entre o que prescreve o currículo pré-ativo constituído e sua prática na efetivação dos conteúdos nas aprendizagens históricas no 4º e 5º ano ensino fundamental. Entende-se, estar diante de um campo fértil de investigação, que amplia os horizontes decorrentes das funções do currículo no ensino daquela instituição escolar.

A construção da pesquisa e as experiências empíricas mais profundas serão elucidadas no segundo capítulo. No entanto, para apoiarmos os pés, e me fazer entender da proposta da pesquisa, a dialogar com as fontes teóricas e metodológicas, foi necessário a desenvolver os argumentos a partir da realidade empírica de atuação da escola em pesquisa, que perpassa a materialização das evidências vivida e experimentada da teoria e prática do currículo.

Para o desenvolvimento desta unidade do capítulo sobre a temática do currículo, destaca-se uma informação que considero importante, abstraída da pesquisa. De acordo com as investigações realizadas e, estando de posse da matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de São Sebastião da Boa Vista, e da escola Emmanoel, foi possível a percepção de que, a matriz curricular da escola, na sua estrutura (Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades), bem como das organizações dos conteúdos, não sofrem alterações quando comparada à estrutura da BNCC.

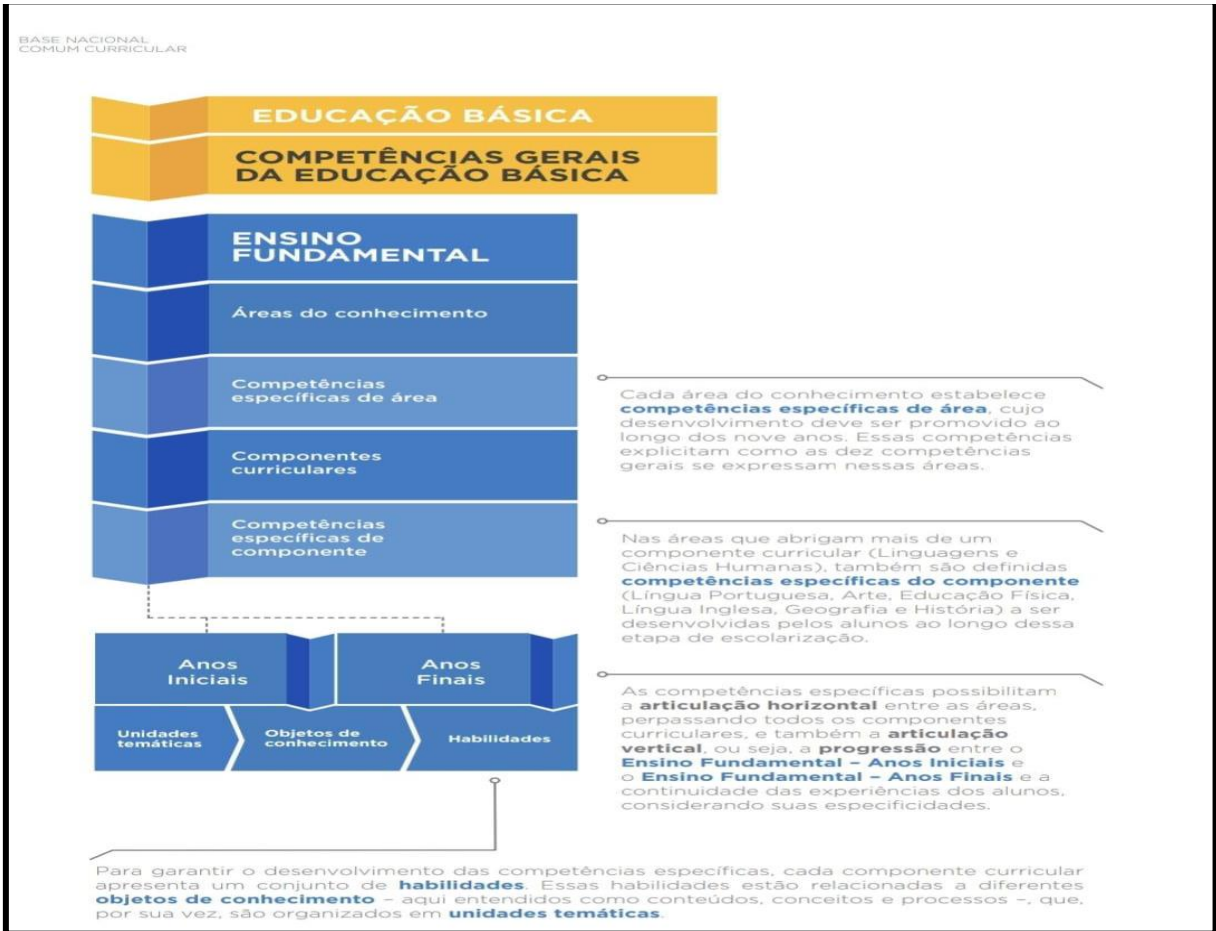
A identificação das semelhanças dos conteúdos prescritos nos dois documentos sinaliza para o fato de estarmos diante de um mesmo modelo curricular. Neste sentido, foi necessário aprofundarmos a investigação acerca do que consideramos ser mais uma questão a ser levantada.

Os estudos envolvendo o currículo na escola, procurou se pautar do cuidado de não perdermos de vista o fato de que os professores envolvidos na pesquisa, já exercem a docência no ensino de história nas séries iniciais, muito antes da criação da BNCC. Contudo,

de acordo com o que se observou nesses profissionais docentes e nos agentes pedagógicos da escola, há uma preocupação significativa, obviamente coerente, com as orientações que definem o documento da BNCC.

Impetrou-se pontuar aqui, alguns fragmentos da BNCC para tomarmos como base a estabelecer relações entre os elementos que compõe as organizações dos conteúdos. Com o intuito de estreitarmos os debates entre as proposições de um documento normativo estatal prescritivo, as contribuições investigativas pedagógica dos estudos do currículo e o contexto da proposta da pesquisa.

Figura 1 – Educação Básica: competências gerais da educação básica



Fonte: GOV.BR.

Ilustramos aqui, essa referência da Base Comum Curricular (BNCC), para melhor compreensão do que pretendo me fazer entender sobre os conceitos proposto de: Habilidades, Objetos de Conhecimento e Unidades Temáticas. E como os estudos estão voltados para às temporalidades no ensino de história, pontuamos algumas sequências seriadas dos conteúdos contidos na BNCC e na matriz curricular da escola para os anos iniciais – 1º ao 5º. E, neste contexto propor dialogar com os fundamentos que se delineiam na prática do “currículo interativo”, desenvolvido na sala de aula. Dadas as observações já referendadas, sobre as semelhanças entre a matriz curricular do município e às que orientam a BNCC

- No 1º ano, descrito, nas Unidades Temáticas, temos: Mundo Pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo. Como Objetos de Conhecimento temos: A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade. Como habilidade: Reconhecer

os significados das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.

- Para o 2º ano: nas Unidades Temáticas estão descritos: A comunidade e seus registros. Como Objetos de Conhecimento, faz-se referência: a Formas de registrar e narrar a história e o tempo como medida. Nas Habilidades estão contidos: Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). Identificar e utilizar diferentes marcadores de tempo presentes na comunidade como relógio e calendário.

- Nas Unidades Temáticas para o 3º ano, propõe: o lugar em que vive. Como Objetos de Conhecimento destaca-se: A produção dos marcos da memória: formação cultural da população. Como habilidades: Identificar modos de vidas na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as dos outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

- Para o 4º ano, em uma das unidades temáticas estão contidas: o passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais. As Habilidades descrevem: Reconhecer a História, como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade.

- No 5º ano as abordagens de uma das unidades temáticas são: Registro da história: linguagens e culturas. Entre os Objetos de Conhecimento estão: As tradições orais e valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturais e históricas.

Proponho-me por aportar essas linearidades organizacionais normativas dos conteúdos históricos prescritos na BNCC para cada série/ano, com o objetivo de analisar algumas questões que considero pertinentes as objeções do currículo. Até mesmo a título de comparação com a matriz curricular do município. A partir desse modelo proposto no currículo prescrito da matriz curricular e a BNCC, a cronologia ganha destaque, do ponto de vista da perspectiva sequencial dos conteúdos para cada série/ano; “o currículo determina que os conteúdos sejam abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus

sucessivos, ordena o tempo dos conteúdos do ensino escolar, ordenando também outros elementos do processo ensino-aprendizagem” (Sacristán, 2013, p. 18).

Entre as diferentes interpretações da BNCC, pressupõe-se entendermos nesse modelo do currículo como uma “corrida temporal”, sem margem de tempo para uma possível “recuperação” do que não foi desenvolvido como conteúdo, caso o aluno não acompanhe a absorção dos conhecimentos necessários referentes às séries em que estão cursando. Recorre-se a expressão recuperação, ao período pós-avaliações bimestrais. Mas recuperação, nesse caso, trata-se da reconstituição ou revisão do que já foi desenvolvido e não o que não foi ministrado. Aos professores, cabe à incumbência de seguir essa sequência cronológica relativas dos conteúdos e do calendário curricular escolar; o que torna comum, resulta a fazer seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com o tempo do calendário.

Para o quarto e quinto ano, faixa etária inclusa na pesquisa, os domínios desses conteúdos cronológicos históricos, devem considerar os obtidos nas séries anteriores, exigindo assim, leituras e saberes que acompanhem os estabelecidos na matriz curricular proposta, necessários aos alunos à progressão às séries seguintes.

A realidade empírica em que me encontro inserido, confere dizer que, entre as condições para os alunos progredirem as séries seguintes estão: as avaliações bimestrais e, a própria e simples participação nas aulas dos alunos matriculados. Ademais, existe uma recomendação da Secretaria de Educação do Município, para que os alunos dos anos iniciais não devam ficar retidos nas séries em que se encontram cursando. Ao contrário, progridam “automaticamente”, a série do ano seguinte.

Neste contexto, a leitura que me proponho a fazer, não está circunscrita apenas a partir das organizações de como prescreve a matriz curricular e a BNCC. Mesmo porque dependendo das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, o desenvolvimento do conteúdo possa fluir de maneira produtiva durante as aulas.

Minhas inquietações partem, porém, de pressupostas motivações em entender e relacionar as respectivas cronologias sequenciais desses conteúdos, associado à cronologia do calendário anual, descrita na proposta na BNCC. E o tempo destinado ao calendário escolar nas proposições dos conteúdos. Levando em consideração o processo de aprendizagem atribuído aos alunos, a partir das Competências e Habilidades.

Segundo as preposições de orientações da BNCC, referindo-se aos pontos que abordam as fundamentações pedagógica do documento, os conceitos de “Competências” e “Habilidades”, estão elencados a partir das seguintes perspectiva:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de Competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BNCC, 2017, p.13)

A complexidade metodológica que exige os estudos de história no contexto curricular proposto a partir “Competências” e “Habilidades”, a realidade que apresenta a escola e o tempo dos conteúdos de história prescritos na matriz curricular, antes as observações já explicitadas. Considera dois pontos a ser significativos no contexto das investigações, e que as informações da pesquisa de campo me ajudaram a aprofundar e compreender melhor: trata-se dos indícios de inconsistências entre o que prescreve a normatização da matriz curricular associada as orientações da BNCC. E as possibilidades de efetivações dos conteúdos na prática da sala de aula. Soma-se ainda, os aspectos em que orientam a linearidades históricas dos acontecimentos. conforme já explicitado, de apropriação do tempo histórico, a partir de uma cultura que se vale a modelos de ensinar história e a interpretar o tempo.

Antagonizando, neste aspecto, ao que propõem a BNCC, Mendes (2020) faz referência a importância dos PCN's, que organizados a partir dos eixos temáticos, ofereciam perspectivas e dinâmicas pedagógicas mais acessíveis à inclusão do ensino. Assim, o ensino de história sugeria que os conteúdos estivessem organizados por eixos temáticos, os quais colocam em vigor os temas transversais, a partir de outras perspectivas:

A História temática procurava escapar às armadilhas do quadripartismo histórico elencada por Jean Chesneaux (1995): o eurocentrismo de uma concepção histórica centrada em um tempo linear e homogêneo. Neste sentido, segundo Avelar (2012), os PCN's sinalizavam um louvável rompimento com a ênfase excessiva na cronologia e nos grandes acontecimentos em prol de abordagens que destaquem o cotidiano, a realidade local e o vínculo com a experiência vivida (Mendes, 2020, p.122).

Para além das questões relacionadas as organizações de orientações cronológicas do currículo, em que pressupõe a matriz curricular a partir dos conceitos de Competências e Habilidades; outro fator que resulta da percussão de investigação. Aponta para os indícios de

dificuldades de “leitura alfabética dos alunos” nessa faixa etária do Ensino Fundamental, indicativo da realidade escolar. Os conteúdos de história, segundo os relatos dos professores participantes da pesquisa, estão condicionados, sob a justificativa de que, sem conseguir ler e escrever o aluno não consegue absorver conhecimentos históricos. Soma-se a isso o fato de que, o tempo, hora-aula, no calendário letivo torna-se insuficiente e não alcançam dar conta dos conteúdos da disciplina história a serem ministrados.

Esse cenário nos permite associar os debates e leituras que permeiam as subjetividades das compreensões de competências comuns, onde o enfoque se dirige as “competências” e “habilidades”, proposta pela Base Nacional Comum Curricular. Magalhães (2006, p. 53-54) em seus estudos sobre o atual modelo da BNCC faz a seguinte referência:

O importante a ressaltar é que não há consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades. Há fortes dúvidas à cerca de como, consensualmente, defini-las em áreas menos procedimentais, como é o caso de História. Em disciplinas como Português e Matemática, é mais fácil chegar a um consenso sobre competências e habilidades (...) criticando a estruturação dos currículos a partir de competência e habilidades, pesquisadores alertam que tais termos estão comprometidos com um certo aprender a fazer, muito relacionado ao mundo da produção.

Na mesma direção, Mendes (2020, p. 120) refere-se às organizações normativas atualizadas da BNCC, aos conceitos de competências e habilidades propostas pelo documento, nos currículos escolares partem, segundo ele, das proposições da lógica de mercado.

(...) o discurso das habilidades e competências foi apropriado pela lógica neoliberal a tal ponto que na última versão da BNCC a noção de competência aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, para resolver demandas ligadas a cidadania e ao mundo do trabalho em situações práticas. Assim, a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e aquisição de conteúdo para finalidades imediatas. A escola se transforma em uma prestadora de serviços como outra qualquer.

Isso implica dizer, que os professores devem estar atentos em desenvolver as sequências cronológicas dos conteúdos organizados em séries/anos, dos testes em tempo hábil, para um melhor desenvolvimento do aluno, ou em tese, a sua progressão as séries seguintes. Neste cenário, os objetos de conhecimentos ficam reféns das necessidades e apresentações de números, como é o caso das avaliações interna e externas aplicadas no decorrer do ano letivo.

Em meio às decisões observadas pelos professores, em ter que dispensar maior tempo para as disciplinas de língua Portuguesa e da Matemática em detrimento aos outros componentes curriculares, estão; as metas que a escola deve alcançar nas avaliações nacionais e municipais. Tendo em vista que essas avaliações estão diretamente ligadas ao IDEB do município e, conseqüentemente, os repasses de subsídios e recursos financeiros. Exigindo, assim, atenção especial para com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Há, neste contexto, finalidades que demonstrem resultados, e não necessariamente o processo que demanda o conhecimento a ser adquirido.

Levando em consideração as observações a despeito do que identifico como “problema”: a inconsistência entre a prescrição curricular descrita matriz curricular da escola, e como se executa na prática dos conteúdos. E a partir dessas observações, que demanda das investigações, entender como essas inconsistências vão impactar no processo de ensino e aprendizagem, dos estudos e das ideias e conceitos de temporalidades no ensino de história.

Todo esse cenário de atuação do currículo que evidenciamos no cotidiano escolar, encontram-se circunscritos e caminham juntos às mazelas e ausências de políticas educacionais, como a que a realidade apresenta: falta de material didático – os livros de história que chegam não são suficientes para todos os alunos. Quando chegam à escola, esses materiais didáticos estão direcionados aos conteúdos predominantemente comum, homogêneo a todas as peculiaridades regionais do país. Particularmente no ensino de História, esses fatores tendem impactar também para além das possibilidades em desenvolver melhor os conteúdos; significa também a constatação de um estranhamento da disciplina por parte dos alunos, em particular, na faixa etária das séries iniciais do Ensino Fundamental.

As consequências reais dos problemas que afligem o aprendizado nessa faixa etária, afeta o desenvolvimento de aquisições de ensino desenvolvidos pela ação profissional dos professores. Mas são principalmente, em sua essência, os alunos que são os mais atingidos no percurso que decorre do processo de aprendizagem, como lembra Schmidt (2013, p. 58)

Os dilaceramentos atingem também os alunos em suas condições de receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos, na maioria das vezes desinteressantes, que eles, os alunos lutam por decifrar, entender... Por isso ainda se escuta o ressoar de suas queixas, revoltas, apatias...e embate. Agente de recusa e contestação, os alunos também manifestam insegurança e temor antes aos instrumentos de poder aos quais são submetidos: provas exames julgamentos dos colegas e professores.

Por outro lado, presenciamos no espaço escolar onde estamos inseridos a sutileza do apreço e o cuidado da equipe pedagógica e dos professores para com a BNCC. É como um propósito de orientação institucionalizada em favor do senso comum; ao cumprimento de normas de um documento maior, receoso a qualquer crítica.

Todavia, discordar de pontuais modelos proposto pela BNCC, não deve tornar o currículo como algo indiferente a nós. A final todos somos parte do processo e dos desafios da construção do ensino e a formação de cidadãos críticos. É através dos escombros e dos entreames legais da sutileza diligenciais das prescrições curriculares, que estão às possibilidades e as alternativas do nosso dinamismo de ensinar.

Não é demais lembrar que a BNCC na sua última versão datada de 2017, portanto, considerada recente se comparada ao tempo em que os professores envolvidos na pesquisa já atuam no ensino. Esse fator implica dizer, que eles já possuem contato com o currículo escolar antes mesmo da existência da BNCC. Outro sim, é importante salientar que independente das críticas direcionadas as suas proposições, a BNCC nasce em um ambiente de transformações na educação brasileira, e as propostas metodológicas dos conteúdos refletem também a essas transformações, revendo e refazendo assim, alguns conceitos de um modelo de educação e ensino tradicional de história que resiste as transformações do currículo.

Outro ponto importante de que trata o currículo, refere-se da diferenciação entre o que é “básico-comum” e o que é “diverso”. Quando analisamos a matriz curricular da escola, e como se evidencia o currículo na prática do ensino de História, estamos diante de uma “problematização”, que remete a um campo importante de investigação, a refletir significativamente nas compreensões das aprendizagens e do ensino de História nas séries em pesquisa.

Em seus marcos legais que embasam as prerrogativas do currículo a BNCC aponta para alguns pontos referentes à LDB, como em seu inciso IV do seu Artigo 9º, sobre as Competências e Diretrizes do Ensino Básico. Neste artigo a LDB deixa claro dois conceitos incisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro já previsto pela legislação constituída - estabelece a relação entre o que é *básico-comum* e o que é *diverso* em matéria curricular: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”.

O segundo aspecto refere-se ao foco do currículo. Ao rezar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC, que analisamos a partir do espaço escolar em pesquisa.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso são retomados no Artigo 26 da LDB, que determina que:

Os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Portanto, a diferenciação entre o que é básico-comum e o que é diverso concede à instituição escolar a oportunidade de desenvolver o dinamismo, as adaptações e reconstruções de matrizes curriculares do município e da escola, seguindo orientações da BNCC. Partindo desses indícios que identificamos como elementos a serem investigados, ligado a realidade do espaço escolar, os debates envolvendo o currículo torna-se necessário a compreensão do ensino e da aprendizagem a partir da realidade empírica, que retomaremos no segundo capítulo.

Há que se considerar também o reconhecimento da flexibilidade da BNCC quanto ao que é básico-comum, e o que é diverso, dando aquisição de dinamismo aos professores em desenvolver suas aulas, não exime, no entanto, o documento normativo de ponderações e reflexões críticas diversificadas.

2.2 Os Deslocamentos Temporais e ensino de história, na prática docente nas séries iniciais, e suas relações curriculares sob o enfoque teórico da aprendizagem.

O segundo aspecto em que propusemos desenvolver nesta unidade temática do primeiro capítulo, faz referência aos estudos das Temporalidades históricas, partir do conceito de Deslocamentos Temporais. A temática em questão que abordamos nesta unidade é parte do que desenvolvemos na pesquisa sobre conceito de tempo e ensino de história, em consonância com a temática do currículo, propõe em seu bojo tratar do processo de ensino/aprendizagens históricas, dos pressupostos entendimentos de como os professores e alunos concebem a

mensuração de temporalidade, continuidade, mudança, causa e efeitos de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre os períodos.

Os estudos dos deslocamentos temporais, também compreendem e estimulam professores e alunos a se veem no tempo em transformação, a refletir suas percepções e interpretações nas relações que definem os diálogos temporais. Neste sentido, a mediação do ensino escolar deve compreender ao estímulo a curiosidade e diferentes possibilidades de leitura do tempo, a fugir do anacronismo, do determinismo e do fatalismo histórico.

As indagações, dos estudos que envolvem o currículo e suas nuances de atuação foram extremamente necessárias para melhor compreensão do conceito de tempo no contexto da ciência histórica; tendo em vista o protagonismo exercido pelo currículo formal prescritivo e o seu papel na condução dos conteúdos. E nesta perspectiva, os decisivos impactos causados por seus gerenciamentos didáticos e as possibilidades de aprendizagem no diz respeito ao protagonismo da docência no Ensino Fundamental.

Através das investigações sobre como decorre as prerrogativas do currículo nas suas diversificadas dimensões no espaço escolar em pesquisa aqui já explícita, foi possível identificar indícios e elementos elucidativos, que possibilitam e dão margem para a compreensão dos estudos das temporalidades; de como estão relacionadas e associadas às “carências”, do processo que envolve ensino e a aprendizagem discente; das “dificuldades” de compreensão do ensino histórico-escolar e de suas interpretações que perpassam as questões histórico-temporais; bem como das suas experiências extraescolar que pressupõe os conhecimentos prévios (culturais familiares e religiosos), e seus impactos na construção do conhecimento cognitivo decorrente da aula de história.

Todo esse contexto da aprendizagem discente, estão intimamente relacionados a ações da prática docente, bem como de suas interpretações da ideia de tempo, associados aos estudos de categorias históricas. Neste contexto, é importante sempre nos fazer entender, que a pesquisa não aborda especificamente as relações em compreender os elementos cognitivos da aprendizagem discente, mas do envolvimento da prática docente nas construções em que se desenvolvem o ensino das temporalidades históricas.

Evidentemente que não existe debate envolvendo a prática docente sem considerar o processo que envolve a construção da aprendizagem discente. Neste sentido, as expectativas dos estudos, ora perpassa pela epistemologia da prática e do conhecimento docente, ora se

debruça sobre como as crianças constroem seus raciocínios, seus conhecimentos escolares e extraescolares, de mediação proveniente da ação, didática e conhecimento do professor.

Conforme já referendou-se a partir da convivência no espaço escolar e de coletas de dados obtidos nas primeiras informações da pesquisa, nas falas dos professores e que, em grande parte, já observada por mim como resultado da convivência, são pertinentes a dizer que o ensino de história nos anos iniciais como se desenvolve na escola, nos oferecem indícios contundentes de que a disciplina é ministrada periodicamente e predominantemente sob as orientações das celebrações do Calendário Civil histórico anual. A exemplo (dia das mulheres, aniversário do município, dia do Índio, dia de Tiradentes, Adesão do Pará à Independência, semana da Independência, Proclamação da República, entre outros).

Neste contexto, a pesquisa parte do pressuposto esforço de relacionar e entender como a aula de história a partir das datas comemorativas do calendário civil escolar, dialoga com os conceitos de deslocamentos temporais. Que relações empíricas de aprendizagem se estabelece entre o conhecimento do aluno, a prática de ensino dos professores das séries iniciais e os diálogos dos deslocamentos temporais no ensino histórico escolar?

É do ponto referencial da realidade empírica, que propusemos conversar com os paradigmas das fundamentações teóricas e metodológicas direcionadas, que dialogam com a temática. No caso dos estudos aqui proposto, de modo em particular, aos diálogos envolvendo os professores do quarto e quintos do Ensino Fundamental.

Neste intuito, as investigações propõem compreender melhor as relações envolvendo elementos do conhecimento empírico e a dialogarmos com os nossos objetos de ensino, e os debates ambientados nos referenciais teóricos, das leituras bibliográficas que abordam os conceitos de deslocamentos temporais. Desse modo, proponho-me aproximar as relações de fundamentações teóricas, aos que se materializam a prática docente, suas atribuições nas mediações do processo que envolve o saber histórico do espaço escolar onde estamos inseridos, e as construções cognitivas do aprendizado das crianças das referidas faixas etária.

Para subsidiar a temática e fundamentar este trabalho de pesquisa a partir dos conceitos teóricos, dialogamos com o texto *“Os deslocamentos Temporais e às Aprendizagens da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”*, desenvolvido pelas autoras, Magda Madalena Tuma, Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina de Oliveira (2010). As autoras desenvolvem um trabalho de pesquisa ancorada nos ensinamentos histórico-temporais

sobre o conceito de Monumento, e a partir da progressão do conhecimento histórico e estudos da capacidade do aluno em realizar leituras do passado elaborando indagações sobre o assunto estudado.

Os estudos desenvolvidos pelas referidas autoras fazem usos do conceito de “monumento”, para precisar entender como as crianças realizavam os deslocamentos temporais; abordando o recurso imagético, para qual realizaram o filme *De Volta ao Futuro*. O uso do filme como uma estratégia possível para a investigação de como a criança entende os deslocamentos temporais se insere, segundo suas investigações, no sentido de que, para compreender o sentido do tempo no conhecimento histórico, é necessário à criança o entendimento sobre a dinâmica histórica e as atribuições do historiador como uma figura de um determinado tempo.

Pessoa que produz conhecimentos investigando o passado, que contém elementos relacionados ao presente em que vive. As noções dominadas pelo historiador em seu tempo presente sobre o que foi “o futuro” daqueles que estão no “passado” e que adquiriram a condição de objeto de sua pesquisa, o colocam em posição vantajosa. Mas essa condição não possibilita a ele prescindir do deslocamento temporal (presente, passado e futuro), tanto em suas perspectivas como na daqueles que estão situados no passado (Tuma et al., 2010, p. 360).

Compreender as possibilidades de apreensão dos conceitos de tempo por crianças das séries iniciais de modo em geral, são desafiadoras e complexas, especificamente quando se trata do quarto e quinto ano, quando termina o período das operações operatório-abstratas, após os 11 anos. Nesse aspecto, a construção do conceito de tempo e história devem acompanhar novas perspectivas de entendimento e aprendizagem, todavia não há rupturas o processo é lento e contínuo.

Os elementos que as investigações me proporcionaram perceber, a partir dos relatos dos professores a respeito de como se desenvolve os conteúdos da aula de história na escola em pesquisa, oferecem-nos fortes indícios de que, o ensino escolar aproxima a uma conotação celebrativa, romântica e folclórica do ensino da história, preso predominantemente a um tempo do passado. Neste aspecto, o conceito de “duração”, que se configura nos deslocamentos temporais nas datas comemorativas pode nos conduzir, enquanto docentes e discentes, a um distanciamento de contextualizações significativas dos acontecimentos históricos. Como enfatizam as referidas autoras:

A duração contém uma condição que traz em sua ausência a não compreensão das diferentes temporalidades, conforme propõe Braudel (2004) – tempo da estrutura, da conjuntura e do acontecimento –, assim como levará à perda na estruturação da narrativa da possibilidade de articulação não só entre as diferentes temporalidades, mas também do ritmo estruturado pela duração. É esta a oportunidade de trafegar pelo tempo que geralmente é sonogada a criança, que fica apenas com levantamentos de dados relativos ao presente e ao passado, ao não ter como atividade didática, ainda que minimamente, a construção da narrativa (Tuma et al., 2010, p. 361).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget (1951) enfatiza como a noção de tempo se desenvolve na criança, especialmente entre os 06 e 10 anos de Idade; fase que coincide com os estágios das operações concretas. Nessa etapa, segundo ele, a criança começa a compreender o tempo de forma mais lógica e operatória, relacionando-o a noção de duração e sucessão.

Outro estudioso no assunto Scaldaferr (2008) faz alusão às contribuições de Piaget e seus seguidores, para quem a criança constrói progressivamente a noção de tempo - do concreto ao abstrato. Essa construção se inicia no período sensório-motor, aproximadamente do nascimento até os dois anos de idade, e vem a ser concluído no período das fases: operatório-abstratas, após os 11 anos. Neste sentido, o autor acrescenta ainda:

A abordagem cognitiva de Piaget tem sido de grande utilidade para a formação do conceito de tempo, na educação infantil e nos ciclos iniciais do ensino fundamental, mas não o bastante. O trabalho com as noções de ordem, sucessão, duração e simultaneidade de qualificação do tempo, não é suficiente para assegurar, que crianças domine mais tarde o conceito de tempo histórico (Scaldaferr, 2008, p.55).

Todo esse conjunto de conhecimento de identidade cultural – característica peculiar das particularidades da criança na faixa etária de 06 (seis) a 10 (dez anos) perpassam significativamente pelo contato com a mediação do ensino escolar. Que segundo as teorias de Vygotsky (1951), permite que a criança transite da compreensão de tempo concreto para o abstrato. É nas relações do interior (indivíduo) para o exterior (saberes escolares) que os conhecimentos temporais e históricos vão sendo modelados. Neste sentido, Cooper (2006, p. 106), enfatiza o processo que demanda dificuldades as crianças em incluir a dimensão temporal no estágio das séries iniciais.

Ainda existem muitas razões pelas quais a educação infantil, desde os anos iniciais, deva incluir uma dimensão do passado. Uma pesquisa realizada em cinco países sobre as crianças de 6 a 10 anos, sobre como conheciam o passado, antes da educação formal dos 11 anos, apontou que todas elas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados, que aumentava com a idade. Entretanto, como este conhecimento não era mediado pela escola, as crianças

possuíam uma compreensão incompleta e, em alguns casos eram preconceituosas como indica a pesquisa.

A partir dessa perspectiva, dois fatores ganharam contorno, e vão permear as relações de ensino/aprendizagem: as devidas compreensões de deslocamentos temporais históricos, que as crianças carregam como conhecimentos prévios, proveniente do seu mundo sociocultural. E nas relações que se estabelecem com as certezas e incertezas abstraídas no ensino escolar, pela ação do professor, sujeito que pensa e imprime suas particularidades ao ensinar. Segundo as considerações de Tardif (2000) esse professor é quase sempre: um corpo da igreja, de convicções políticas e ideológicas e características culturais próprias.

Ao professor cabe o papel preponderante do protagonismo da mediação do ensino (dependendo da sua metodologia ou intenção). Os conhecimentos escolares devem ser construídos antes as incertezas e o despertar da curiosidade do discente. Entre essa construção dos saberes, encontra-se o fenômeno do ensino das temporalidades históricas no Ensino Fundamental. E o ensino histórico-escolar tem papel primordial em lidar com conhecimento prévio da criança ou até mesmo reconstruir o próprio ensino que, ironicamente recaem sobre a criança como resultado do reflexo de um ensino proveniente dos efeitos do percurso dos saberes dito científico.

Considerando a importância das datas históricas celebradas no Calendário Civil escolar, o contexto dos nossos estudos buscou investigar como o ensino de história a partir dessa perspectiva de ensino, contribui para o entendimento e apreensão dos conhecimentos históricos como um estudo dos “acontecimentos do passado”, que não dialoga com contextualizações temporais do presente. E, neste intuito, procuramos relacionar os estudos das temporalidades dos deslocamentos temporais com os aspectos cognitivos das aprendizagens, a aprofundar os impactos da pedagogia de ensino de tempos históricos e seus reflexos nas compreensões dos alunos nos anos iniciais.

Os indicativos e alusivos ensino de história sob a perspectiva do Calendário Civil celebrada todos os anos, instigaram-me, e ofereceram a investigação o aprofundamento de como professores e alunos constroem as ideias, fazendo associação entre: os marcos temporais e as representatividades históricas simbólicas. E assim, a contextualização desses acontecimentos com a história do tempo presente. Neste sentido, os estudos se voltam nas construções das narrativas dos deslocamentos temporais que o percurso faz, entre um tempo e

outro, onde a dinâmica do ensino permitam compreender melhor as relações construídas entre professores e alunos da escola a contextualização dos acontecimentos históricos e os diálogos temporais.

Evidentemente que o passado não pode ser resgatado tal como aconteceu. Segundo estudos de Schmidt (2002), o passado, deve ser reconstruído em funções das questões colocadas pelo presente. Sem se deixar, no entanto, cair nos equívocos do anacronismo e das leituras estereotipadas e limitadas de informações.

Assim, também é consensual que, para reconstruir o passado, o historiador manipula as características essenciais do tempo: a sucessão, a duração, a simultaneidade. Além disso, os próprios historiadores têm reconstruído o passado a partir de periodizações e recortes temporais, bem como tentado aprender a temporalidade própria de várias sociedades (Schmidt, 2002, p. 61).

Associando o aspecto empírico de como decorre o Ensino de História no espaço escolar, em pesquisa, trazemos aqui a contribuição da obra intitulada: *Aprendendo e ensinando sobre o passado para crianças de três a oito anos*: de Hilary Cooper (2006). Para quem, se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionar ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que inicie o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente e complexas.

Embora Cooper não venha se utilizar especificamente do termo deslocamentos temporais, a autora faz abordagens elucidativas das dinâmicas que podem ser utilizadas em uma aula de história. Neste aspecto, as estratégias didáticas são extremamente necessárias a ajudar a criança a compreender a fazer uma leitura do passado em que sua essência de contextualização com o presente não se torne indiferentes diante da duração e do percurso que tempo faz. Ao mesmo tempo, encontrar motivações para aquisição dos conhecimentos históricos. Um dos elementos que Cooper (2006) destaca são as “fontes”. Segundo suas compreensões: “as fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possui diferentes níveis de validades; frequentemente são incompletas”. Necessitando assim, serem interpretadas. A partir de seus estudos com as crianças, Cooper faz uma abordagem referencial a Piaget para Justificar suas ideias:

Segundo Piaget (1951) o desenvolvimento do raciocínio se processa a partir de tentativas-e-erros intuitivas, por meio de habilidades de produzir uma premissa racional e sustentá-la com um argumento, em direção a habilidade, no nível formal,

de considerar todas as variáveis em um argumento. Isso sugere que as crianças podem ser capazes de desenvolver argumentos sobre fontes históricas, se as ensinarmos como fazê-lo. As áreas mais relevantes do trabalho de Piaget são aquelas sobre probabilidade, linguagem e raciocínio. Seu trabalho sobre probabilidade (1951) sugere que primeiro as crianças não fazem restrição entre chances e não chances, mas num nível concreto tornam-se crescentemente conscientes sobre o que sabem e o que podem adivinhar, até que sejam capazes de estabelecer uma ponte segura entre o que é certo e o que é provável (Cooper, 2006, p. 36).

As proposições da pesquisa, objetivou-se estabelecer relações entre as aulas de história; a partir das datas e celebrações civis históricas do calendário escolar, e as compreensões e leituras dos deslocamentos temporais, com a finalidade de entender as fronteiras entre as pluralidades do saber histórico-escolar, e as temporalidades que “demarcam” os percursos históricos heterogêneos, compreendido nos deslocamentos temporais. O livro de História, por exemplo, organizado em uma sequência cronológica, dos acontecimentos históricos, quando não contextualizado, pode conduzir a criança a entender os acontecimentos do passado e do presente, como tempos distintos, sem relação.

As abordagens da autora, no entanto, nos ajudam a perceber melhor que o uso das fontes são extremamente relevantes, na medida em que se possa fazer a articulação entre o objeto a ser ensinado e o seu contexto. A partir das simbologias que contém uma fonte histórica, é possível empreender em uma aula de história para qualquer faixa etária do Ensino Fundamental, desenvolver um longo debate sobre os saberes que demarcam os diálogos temporais e do ensino de história, inclusive com as crianças que possui dificuldades de leituras alfabéticas.

Os livros didáticos estão repletos de fontes imagéticas, pinturas fotografias, que por sinal, mesmo mudando de autoria ou de editora, as imagens continuam ali. Elas podem ser muito úteis nas mediações com as crianças a construir outras leituras possíveis, podendo, inclusive, levar a discordar do sentido denotativo único e intencional que os intérpretes querem expressar. Mesmo com um simples objeto que encontramos no espaço físico em casa, pode tornar-se um instrumento muito significativo para dar sentido as compreensões dos deslocamentos temporais, na aula de história. Associando as aprendizagens históricas, os diálogos temporais e as fontes históricas como objeto de ensino.

Figura 2 – As fontes símbolos dos deslocamentos temporais



Fonte: produzido pelo autor (2025).

Com base nos estudos de Cainelli (2006) explicitamos aqui um exemplo com a imagem de uma máquina de fazer macarrão. A partir da imagem associada a estrutura textual, a autora nos dá uma pista de complexas motivações de como falar de deslocamentos temporais, e dos demais adjetivos das temporalidades para o ensino de história no Ensino Fundamental menor. E assim, transformar uma aula de história atrativa, que proponha instigar a curiosidade e o interesse da criança, bem como, às mediações de aprendizagem.

Uma das questões que consideramos pertinente quanto a presença participativa dos professores envolvidos da pesquisa, associadas aos deslocamentos temporais e a prática pedagógica docente, encontra-se na fala de um deles que atua há mais de quinze anos nas séries iniciais, que tomamos como referência:

Quando eu estudei eu lembro que o ensino de história era ensinado como estudos sociais, mas os conteúdos eram ensinados na prática naquela época, em alguns aspectos difere em muito dos dias de hoje. Meu professor de história me ensinava, por exemplo, que os portugueses vieram descobrir o Brasil, que Dom Pedro I, foi quem nos deu a Independência. Hoje eu falo com meus alunos sobre os mesmos acontecimentos, mas tento falar de forma diferente. No entanto, o tempo que posso ministrar a disciplina de História abordamos as mesmas narrativas históricas, ou

seja, que fazem lembrar aqueles acontecimentos durante as datas, parece que o tempo passa, mas volta todos anos com as mesmas narrativas (Professor 2).

Essas vertentes temporais que o ensino escolar proporciona, protagonizada por professores diferentes ou pelos mesmos professores, oferecem fortes indícios de uma narrativa com pontos de vistas semelhantes, de um acontecimento histórico ocorrido no tempo do passado; favorece ao aluno nos diferentes níveis de ensino, compreensões restritas que limitam e condicionam a dois elementos fundamentais das aprendizagens: o “questionamento” e as “curiosidades”, em função do que o professor e os materiais didáticos estão a ensinar. Confirmando seu entendimento de que o percurso dos deslocamentos temporais tende a inibir condições para diferentes visões de um dado acontecimento histórico.

Entendemos que os deslocamentos temporais nos auxiliam na identificação das permanências e rupturas em uma análise comparativa. No entanto, notamos em nossa pesquisa que no trabalho em sala de aula uma abordagem comparativa, na maioria das vezes, acaba não focando o deslocamento temporal, mas sim o presente de cada tempo, como acontece quando solicitamos que os alunos apresentem as permanências e as rupturas entre situações do passado e do presente. Neste sentido, ainda que seja uma análise comparativa que pode propiciar o diálogo temporal entre passado-presente, muitas vezes, o aluno permanece apenas na descrição dos elementos perceptíveis no passado em relação aos de hoje. É como se organizasse dois cenários estáticos para uma ação comparativa propícia pelo diálogo entre diferentes temporalidades, mas de forma linear e em uma dada sequência: passado-presente, perdendo-se no contexto de uma das categorias fundamentais para a compreensão do tempo: a duração (Tuma et al., 2010, p. 360).

A tarefa de ensinar História considerando as questões dos deslocamentos temporais, transforma-se, neste sentido, em requisitos desafiadores para este professor pesquisador e os demais colegas professores envolvidos na pesquisa. Além dos percalços já citados quanto às possibilidades em desenvolver o componente curricular de história, explicitado na primeira unidade deste capítulo, deve-se inferir também, o fato de que eles, os professores participantes da pesquisa, não são formados especificamente para ensinar História, o que dificulta (mas não necessariamente o impede) a eles correlacionar estes conhecimentos com os processos dinâmicos de leituras históricas de temporalidades.

Observado nas falas dos professores, e que estão diretamente ligados aos fundamentos de deslocamentos temporais, das premissas em que se compara os períodos e intervalos de tempo em que as práticas de ensino de História desenvolvidas pelos professores, que se configura dos deslocamentos temporais. Foi possível identificar indícios de que, com pontuais mudanças, as práticas metodológicas de ensino, carregam traços que se assemelham e

aproximam os tempos de ensino/aprendizagens - de como os professores aprenderam História, tempo em que eram alunos e, como ensinam a disciplina no contexto do tempo de hoje, inclusive após a criação da BNCC.

O percurso que o tempo de experiência profissional proporciona e dimensiona as práticas de ensino de História, que pode ser comparada ao intervalo de tempo em que o docente era aluno e, posteriormente passa a exercer a função de professor, pode ser predominantemente identificada nas falas dos professores quando se refere ao de ensino de História a partir das datas comemorativas.

Neste sentido, Tardif e Raymond (2000), desenvolvendo estudos sobre “Os saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério”, fazem ressaltar que, mesmo o professor com carreira profissional, recorre as suas experiências de vida e/ou a experiência construída na condição de aluno. Os referidos autores citam referências como Raymond et. al. (1993), Carter e Dayle (1996); Raymond (1998a), (1998b), que justificam suas argumentações.

Esses autores demonstram que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aqueles que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno (Tardif; Raymond, 2000, p.218).

Enquanto professor de História, somos também desafiados em sala de aula a fugir dos equívocos do anacronismo, a conjugar e articular a história e seu ensino, buscando construir sentidos permeados por diferentes temporalidades. A cultura letrada escolar, por exemplo, como perspectiva de ensino exige de nós dinâmicas complexas do ensino de leituras de tempos históricos, que pode conduzir os alunos a melhor compreensão e aproximação com o ensino de história e seus conceitos categóricos.

2.3. O ensino de História no fundamental I, e os conceitos de Temporalidades, na relação passado-presente, na perspectiva dos debates teóricos metodológicos das aprendizagens.

A pesquisa quando envolve a sala de aula e o ensino/aprendizado, exige sempre o cuidado para não cairmos no erro das generalizações e hegemonizarmos os conhecimentos diversos e subjetivos dos sujeitos envolvidos, partindo sempre do princípio de que, a investigação precisa levar em consideração a pluralidade dos conhecimentos individuais.

Ademais, esses conhecimentos se modificam com muita rapidez, até mesmo enquanto perdura uma pesquisa. Neste sentido, empenhamos estar atentos no decorrer das nossas práticas docentes e da pesquisa em si, a não nos valermos de conceito preconcebidos e prontos.

O conceito de Temporalidades tem um papel muito significativo no ensino de História. Segundo Oliveira (2003), mesmo quando efetuam cálculos matemáticos, as crianças contradizem-se ao analisar esses resultados com relação ao tempo. O que comprova a ideia de que o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica.

As dimensões propositiva nesta última unidade deste primeiro capítulo busca desenvolver a partir das investigações empíricas, da minha prática de atuação em sala de aula e da prática dos professores dos 4º e 5º anos, no contexto das aprendizagens e do conceito de categorias históricas, estabelecer dialogar com o campo teórico teórico-metodológico e as nuances que envolvem os debates sobre os estudos do conceito de temporalidades na relação passado-presente no ensino de história para os anos iniciais.

Como resultante do ambiente profissional docente, das experiências de sala de aula e das perspectivas motivações deste trabalho de pesquisa, faço referência a um exemplo, que entendo ser significativo no que diz respeito às fontes empíricas proveniente do conhecimento prévio discente e das relações que se configura com o saber histórico escolar. O exemplo vem de uma expressão muito comum, por vezes dirigida a mim por alguns alunos do Ensino Fundamental e até mesmo de alunos do Ensino Médio, por onde já ministramos aula: “Você é professor de História? Então vai contar muitas histórias para nós, já que é professor”.

Essas falas podem passar despercebidas ou significar somente uma força de expressão, mas quando aprofundamos os diálogos com eles, percebemos que grande parte dos alunos confundem compreender e relacionar a história como ciência, desenvolvida no ensino escolar, fazendo associação a narrativa contada sob a perspectiva de um tempo do passado, preso a singularidade da demarcação temporal, algo que começa e termina; transformando-se em (*estória*). Neste sentido, os indícios perceptíveis nessas falas, que deve ser entendido como compreensão do ensino de história que os alunos carregam, remete-me ao entendimento que tendem a interpretar uma visão limitada, constituída de representatividade heroica, carregadas de elementos românticos lendários e, mesmo ficcionais da história.

Expressões como essas, de que professores de história devem contar muitas histórias, nos proporciona também o entendimento que parte do princípio de que, os conteúdos dessas

falas se constituem como elementos relevantes e desafiadores para nós professores que atuamos na docência do ensino de história em todo o Ensino Básico. E de modo em particular no Ensino Fundamental.

Neste aspecto, volto a levantar a questão sob dois aspectos básicos que considero relevante: a compreensão de que muitos alunos fazem da relação: passado-presente; que estar relacionado com seu conhecimento externo, e a visão epistêmica do professor pesquisador.

Do ponto de vista do olhar empírico é possível perceber entender, como esses alunos em seus estágios de aprendizagem adquirirem interpretações de conceitos históricos-temporais associando às narrativas fragmentadas. E uma das perguntas que nos é feita, parte do pressuposto em entender, até que ponto a aula de história, em sua essência, contribui para a formação e compreensões preconcebidas dessas narrativas fragmentadas? Sem deixar evidentemente, de considerar os conhecimentos externo inerente ao aluno. A exemplo das justificativas elencada por Elias (1998), para quem, a questão da forma como a criança entendem a passagem do tempo, também estão muito relacionados com a “experiências familiares”.

Entretanto, quando observada a luz de percepções mais profundas e cuidadosas, que nos posiciona como professor pesquisador, em que as observações são interpretadas a partir da epistemologia do conhecimento; nossos entendimentos passam a ser de que, os nossos alunos estão nos propondo desafios, no sentido de que precisamos rever nossas práticas pedagógicas, bem como repensar nossas didáticas de ensino a luz das nossas aulas de história.

O currículo, os livros e materiais didáticos, bem como nossas práticas pedagógicas não estão isentos de fragmentações que demarcam tempos diferentes e sentidos de aprendizagens históricas presos às narrativas factuais de ensino. Que, conscientemente ou não, são marcadas por compreensões inquestionavelmente constituída, oriundas do ensino já pronto.

Lima (2007) refletindo sobre o percurso do ensino de História no Brasil faz referência aos estudos de Laville (1999), para quem a história ensinada do ponto de vista dos fatos narrados, resulta numa característica impositiva de ensino, em meio as preocupações sobre a extensão dos efeitos do ensino escolar. Aspecto motivador de inúmeros trabalhos de investigação, Laville (1999) chamou a atenção para as “ilusões em torno do poder efetivo de direção das consciências e das memórias que um ensino de história centrado no domínio de conteúdos factuais possui”. Como conclusões dos seus estudos sob o ponto de vista da prática

docente e da história do ensino de história, que perpassa os limites do tempo, o autor faz as seguintes ponderações:

O ensino de história vivia o paradoxo de, por um lado, anunciar objetivos voltados à formação de jovens capazes de participar democraticamente da sociedade, por meio de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e efetivas, e de, por outro, ter profissionais com práticas que apontam para manutenção de um ensino de história portador de uma narrativa exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar (Laville, 1999, p. 2-3).

A história ensinada a partir dos fatos, sem os cuidados com historicização dos tempos, possibilita abrir caminhos para fragmentações temporais conclusivas, e introduz recair sobre a didática docente na aula de história e, conseqüentemente sobre as crianças, dificuldades de compreensões de diferentes temporalidades, conforme propõe Braudel (2004). Assim como apontam Tuma e Cainelli (2010), “levará à perda na estruturação da narrativa da possibilidade de articulação, não só entre as diferentes temporalidades, mas também do ritmo estruturado pela duração”.

As informações obtidas pelos professores a respeito das supressões e proporções restringidas das aulas de história, por motivo já exposto. E, conseqüentemente as aulas de história acontecerem somente nas datas das celebrações históricas do calendário civil, estão também entre as razões que estuda relacionar as formas como são desenvolvidos os conteúdos, e os conceitos preconcebidos de interpretação de tempo; passado-presente no ensino de história pela criança nos anos iniciais.

Como resultante das investigações que apontam os indícios do objeto de pesquisas perceptíveis no espaço da escola e, do contexto de como se desenvolve a aula de história, provenientes das informações obtidas pelos professores; os desafios se voltam às investigações que demandam os reflexos dos conteúdos históricos ministrados a partir dos referidos métodos de ensino. E neste sentido, o papel pedagógico da docência, da escola e do currículo nas relações que envolvem o ensino das temporalidades históricas.

Como já explícito anteriormente, a proposta da pesquisa não tem a finalidade de corrigir erros e metodologias de ensino dos professores sujeito da pesquisa, nem mesmo impor correção de aprendizagem, mesmo porque erros de aprendizagem não existem. Mas, do ponto de partida das premissas de investigações que demanda a “problematização”, proporcionar ambientes favoráveis de debates, reflexões e trocas de experiências com os colegas professores nos 4º e 5º anos sobre os diálogos temporais no ensino de história. E, de

modo em particular, neste capítulo, dialogar com os referenciais teóricos das leituras que perpassam as perspectivas dos estudos das temporalidades históricas.

As leituras de fundamentações teóricas que nos fornecem subsídios a pesquisa empírica, compreendem também os desafios e os debates de “desconstrução do tempo”, nas aprendizagens históricas, sem perder de vista os valores e atribuições dos conhecimentos e a consciência histórica dos alunos e dos professores envolvidos no processo. Neste intento, a discussão perpassa os pontos de vistas através de novos parâmetros de aprender a aprender. O que compete em pensar possibilidades, em reinventar o ensino do tempo histórico, a partir da didática docente e de novas perspectivas de aprendizagem.

Neste contexto, Ana Zavala (2015) desenvolvendo estudos sobre “pensar teoricamente a prática do ensino de história”, faz referência a Santisteban (1999), que analisa a aprendizagem histórica a partir de dois fundamentos: a concepção positivista do ensino e as possibilidades e proposições de diferentes perspectivas de ensino do tempo histórico.

Os esquemas de conhecimentos que os alunos constroem sobre o tempo, limitam-se a uma determinada interpretação da História e, por isso, o tempo histórico é relegado a uma das suas partes, que é o tempo cronológico, preso a uma narrativa histórica que oferece apenas respostas e não perguntas. A partir disso, propomos uma desconstrução do tempo nos alunos para reconstruir seus conhecimentos a partir de novos parâmetros. Desconstruir o tempo não significa destruir o conhecimento histórico adquirido, mas reinventar o tempo a partir de novas perspectivas de aprendizagem. Desconstruir o tempo histórico significa destacar as convenções que geraram certas visões da história, apresentar as contradições que essas visões provocam e, ao mesmo tempo, oferecem novas abordagens para a compreensão da temporalidade humana (Santisteban, 1999, p.195).

As dificuldades em desenvolver o ensino de história com faixa etária entre 11, 12 e 13 anos são grandes, e os desafios são proporcionais aos próprios professores de história a mediar e lidar com as diferentes temporalidades históricas. Somos produtos do nosso tempo, falamos e agimos consciente e inconscientemente em nome de uma cultura que constitui elementos de “propriedade do tempo”, que compreende este, também, como predominância dessa cultura. Essas concepções por vezes, ainda são confusas a compreensão da criança. Como aborda Scaldaferri (2008, p. 53) “a noção de tempo histórico-social, aqueles que as sociedades humanas imprimem à época em que vive, relacionando-o com seu passado presente e futuro, um tempo de simultaneidade de mudanças e permanências, é por demais abstrato e estranho a compreensão infantil”.

A fragmentação do tempo criada a partir da cultura cronologia do relógio e do calendário, construída e apreendida sob a perspectiva de domínios de predominância dos valores culturais ocidentais, representam modelos universais de compreensões temporais, em matérias construídas sob a perspectiva de um senso comum. Ainda assim, partindo desses princípios Cooper (2002, p. 106), enfatiza o processo que demanda as dificuldades das crianças em incluir as dimensões temporais no estágio das séries iniciais, que ainda parece ser incompleta para elas.

Ainda existem muitas razões pelas quais a educação infantil, desde os anos iniciais, deva incluir uma dimensão do passado. Uma pesquisa realizada em cinco países sobre as crianças de 6 a 10 anos sobre como conheciam o passado, antes da educação formal dos 11 anos, apontou que todas elas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados, que aumentava com a idade. Entretanto, como este conhecimento não era mediado pela escola, as crianças possuíam uma compreensão incompleta e, em alguns casos eram preconceituosas como indica a pesquisa.

Fugindo da redundância do que já foi referenciado anteriormente, sobre a atuação e implicações que o currículo exerce no processo de orientação dos conteúdos do ensino de história e da ausência de aula de história como observada anteriormente quando falamos do currículo, e dos seus impactos nas atuações das aprendizagens. As investigações realizadas no espaço da escola Emmanoel Lobato não devem somente por si só significar os fins dos objetos de investigações desses estudos. Nem para as faculdades de compreensão dos alunos, e nem mesmo como justificativa para nós professores de história e os professores envolvidos na pesquisa a chegar a conclusões devidamente prontas.

Implica entender também, sob outras perspectivas e olhares epistemológicos as lacunas de aprendizagem, das apreensões de tempo e categorias históricas que envolvem o conhecimento e as complexas interpretações dos alunos. Que se desenvolve na cognição do aprendizado, na prática e didática docente e no ambiente que se delineia ensino de história escolar no Ensino Fundamental I.

A exemplo das práticas de compreensões de leituras temporais que aborda ensino/aprendizagens históricas no Ensino Fundamental, como já mencionado no conceito de deslocamentos temporais, a relação passado-presente também busca entender o processo de conhecimentos e de temporalidades da ciência histórica. Associando assim, os fundamentos

que o ensino escolar possibilita refletir nas concepções docente e discente e na consciência histórica manifestada em seus conhecimentos prévios.

Neste contexto, partimos de premissas e olhares que demandam prática e teoria: o olhar do professor docente, onde identifica-se a problemática, que consiste nas interpretações de passado-presente no ensino de história - ambiente em que se configura o contexto empírico da sala de aula, que se materializa o ensino/aprendizagem; espaço onde se constrói e se desenvolve o que Schmidt, (2013) denomina como “fábricas artesanamente de saberes”. É neste ambiente, que o ensino e aprendizagem, possibilitam professores e alunos a dividir espaço na construção do conhecimento.

Posicionarmos também nossos olhares a partir da perspectiva do referencial teórico-metodológico, da percepção do professor pesquisador, sobre o que identificamos e evidenciamos no contexto da sala de aula. Visto sob essa perspectiva é possível ter uma compreensão epistemológica que amplia e fundamenta nossos olhares, estudos e objetos de pesquisa. Do olhar clínico que a bibliografia possibilita. Da perspectiva pedagógica, onde se configura um aspecto muito importante do conhecimento e da pesquisa – a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento que se desenvolve na prática de sala de aula. Como descrevem (Rocha; Magalhães; Gontijo, 2003).

As interpretações e relações que os alunos constroem do tempo e ensino de história, que me proponho aqui, chamar de “problema”, tornou-se também este, a significar o ponto de partida para as construções de diferentes perspectivas do ensino. Em que os fundamentos encontrem em seu ponto referencial a sala de aula, e daí, para as perspectivas dos debates acadêmicos.

Assim, minha compreensão parte da perspectiva de que, complexos fatores operam e dão significados a relação de passado-presente no ensino de história, e a mediação docente, assim como aula de história, tem papel preponderante na construção do conhecimento. Ambiente em que professores e alunos estão inseridos. Onde a construção do saber está associada ao conhecimento inerente as crianças (experiências familiares, religiosas e culturais), e os conhecimentos atribuídos ao papel da docência no saber histórico escolar.

Como já mencionado, o desenvolvimento da pesquisa empírica não parte de conclusões prontas, mas dos indícios e inquietações que me motivaram as investigações. Evidentemente, entende-se que uma pesquisa como a que me disponibilizei a desenvolver,

nem sempre possibilita trazer elementos novos para a linha de pesquisa de estudos do currículo e das temporalidades no ensino de história. Contudo, fizeram-me significativamente compreender melhor as relações que perpassam os processos, onde delineiam-se as construções das aprendizagens históricas no espaço escolar onde estamos inseridos.

O percurso da minha atuação na docência no Ensino Fundamental maior, os diálogos e as experiências com os colegas professores das séries iniciais envolvidos na pesquisa, permitiram-me aproximar conhecer melhor o processo que demanda a realidade de atuação do currículo e suas implicações com ensino de história nas séries iniciais da Escola Emmanoel. Evidentemente, sem conclusões definitivas, mas do ponto de partida dos referenciais investigativos e fragmentos que as fontes empíricas me proporcionaram, oferecendo novos horizontes de conhecimentos e perspectivas de minha prática docente.

A complexidade que se configura o ensino de história na faixa etária dos anos iniciais na escola lócus da pesquisa, me permitem dizer que há fortes elementos e indícios de que continuamos produzindo conteúdos e cultura escolar que possibilitam o aluno entender a História como conhecimentos e narrativas fragmentadas. Onde também estão presentes elementos e conceitos culturais herdados da dominação colonizadora. Do ensino com tendência à reprodução da cultura eurocêntrica ocidental cristã. As celebrações do calendário civil escolar, que envolveu os estudos é exemplo do quanto essa forma de entender a história está carregada de elementos dessa predominância cultural.

A história ensinada a partir da ideologia evolucionista progressista, onde o ensino se desenvolve com base em linhagem cronológica, calcada em uma ordem temporal, que parte do passado para compreender o presente. Por vezes, constituída sobre a perspectiva de “desenvolvimento” humano e científico e posicionamentos carregados de anacronismo.

Se nós professores de história ou de outras ciências de modo em geral, nos despirmos de valores culturais e religiosos e posicionarmos nossos olhares pela perspectiva do professor pesquisador, vamos perceber que o conhecimento escolar produzido e reproduzido, que se manifesta desde os conteúdos curriculares até os calendários letivos e manuais escolares - coleções de livros e materiais didáticos, passando por nossas práticas docentes, estão repletos de tendências e valores culturais predominantes e hegemônicos.

De posse de discursos controversos que teoricamente negam esse modelo de ensino, continuamos seguindo um ensino de tempo histórico linear, pautado culturalmente no modelo

quadripartite da aprendizagem histórica. Que evidentemente, reflete em muito na absolvição da aprendizagem discente.

Tal evidência aponta significativamente um senso comum, e oferecem indícios de que o ensino de história e historiografia nas séries iniciais com exceções é claro, e sem desmerecer a importância das datas comemorativas, e personagens políticos figurativos da história; também conduzem e constituem margem de contribuição para o entendimento de tempo predominantemente do passado saudosistas, que se configura nas compreensões ufanistas da história.

Nesta perspectiva, dependendo de como nós professores vamos desenvolver a metodologia de ensino de história a contextualizar o conhecimento ensinado, podemos nos tornarmos fios condutores, produzindo e reproduzindo modelos de ensino da história sem margens para interrogações, carregadas de elementos fatalistas. Este cenário de ensino dos acontecimentos prontos e acabados, homogeneizados que limita questionamentos, cria nas crianças um terrível sentimento de inferioridade, reproduzindo tendenciosamente no aluno a concepção de que a história é uma ciência de fundamentos do passado.

Dirigindo-me aos fundamentos do conceito do tempo presente nos conteúdos prescritos nos manuais curriculares, que inclusive segue as tendências da BNCC. Faço referência aqui ao texto de Itamar Freitas e Jane Sermão (2012), “Tempo Presente nos currículos escolares de História no Brasil para o Ensino Fundamental” (2007-2012) Os dois autores realizam estudos e analisam 18 currículos em diferentes Estados no Brasil e nos fornecem significativas informações.

Os livros didáticos de história do Brasil têm seu conteúdo organizado, majoritariamente, a partir da clássica divisão: Pré-História, História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea – abarcando, essa última, da Revolução Francesa aos nossos dias. Essa repartição – construção dos historiadores franceses oitocentistas – também tem marcado a elaboração dos currículos escolares desde os primeiros programas do ensino produzidos no século XIX pelos professores do Colégio Dom Pedro II (Freitas; Sermão, 2012, p.1-20).

Segundo seus estudos, os currículos analisados exemplificam significativamente a predominância dessa periodização. Mesmo que esses dados estejam circunscritos pouco tempo antes a última versão da BNCC, eles nos fornecem dados interessantes. De um total de 18 currículos analisados, com algumas modificações 14 deles trazem os tópicos históricos a serem desenvolvidos com os alunos, sequenciados de acordo com os modelos de ensino

organizados cronologicamente. Isso significa dizer, que as prescrições curriculares dos Estados brasileiros ainda privilegiam o velho modelo quadripartite de periodização da História. E essa divisão é acompanhada nas demais faixas etárias das séries iniciais.

Importante é destacar que as investigações realizadas por esses estudiosos, quando observadas a noção de “história do tempo presente”, não é delineada em praticamente nenhuma das propostas curriculares em que tiveram acesso. O texto ainda destaca que o “contemporâneo” continua sendo o lugar onde os acontecimentos mais próximos são reunidos.

Esses estudos nos ajudam a entender como a estrutura montada do currículo prescrito, que definem os direcionamentos dos conteúdos do ensino de história, bem como, o quanto presente é a cultura eurocêntrica ocidentalizada atua na prática dos conteúdos de aprendizagem históricas e historiográficas dos nossos alunos. Demonstra o como somos levados enquanto professores a produzirmos culturas dominantes, permeadas e revestidas de ensino. E no ensino das séries iniciais os desafios do componente curricular de história e do tempo histórico, são ainda maiores. Pois deve levar em consideração a cognição das aprendizagens e o processo de formação em desenvolvimento da criança.

Faço referência às palavras de um dos nossos professores envolvidos na pesquisa, “não é simples para nós professores ministrar história nas séries iniciais. Muitos dos nossos alunos se retraem e se distanciam da busca pelos conhecimentos historiográficos, pelos distanciamentos em que os conteúdos lhes são apresentados e ensinados” (Professor do 4º ano).

Desenvolver nos quartos, quintos e sextos anos conteúdos historiográficos de orientações cronológicas nessa faixa etária torna-se uma tarefa desafiadora. Falar, por exemplo, das Primeiras Civilizações e a origem dos seres humanos para os alunos dos sextos anos e relacionar com os conhecimentos prévios de caráter cultural e religioso que os alunos já possuem, constitui-se como complexa tarefa docente. O conceito de temporalidades, da forma como as crianças entendem a passagem do tempo, está relacionado a fatores que não depende somente dos fatores externos dos exercícios de aprendizagem. Mas diz respeito a outros fatores e elementos culturais em que a criança está inserida.

Uma das leituras que realça e fundamenta este trabalho de pesquisa envolvendo a cognição da aprendizagem e apreensão da leitura de tempo e história. Que inclusive, se insere

aos vários níveis do ensino básico, onde está incluso o Ensino Fundamental menor, refere-se o texto: “O Ensino de História em Questão”, desenvolvido por Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo (1997-2003). Esses autores analisam e fazem estudos de uma coletânea de textos e de fundamentos da pedagogia de ensino e da cognição das aprendizagens históricas e temporais para crianças na faixa etária do ensino fundamental Menor. Alguns fragmentos que selecionamos fazem as seguintes abordagens:

Vastas bibliografias historiográficas e etnográficas, faz referência as diferentes noções de tempo e da relação entre o passado e o presente, a começar pelo tempo mítico, presente em várias culturas, DaMatta (1987) refere-se ao seu grupo indígena apinayé, cuja a temporalidade divide-se em “presente anterior” e “presente atual”, idênticos, mas com a “única diferença de que lá o mundo estava se formando”. Schiffman (2011) examina o “nascimento do passado”, expressão que dá título à sua obra, mostrando que a ideia do passado como um tempo distinto de presente é uma construção recente do Ocidente (Rocha et al., 2009, p. 64).

Em seus estudos os autores desenvolvem a análise da compreensão a respeito das possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento do pensamento histórico pelas crianças, se contrapondo aos resultados da pesquisa realizada pelo historiador e pesquisador inglês: Roy Hallam (1969). Para quem o resultado da sua pesquisa procurou demonstrar que os alunos só conseguem ascender ao pensamento formal em história, a partir dos 16 anos; e que o pensamento operatório-concreto, só ascenderiam por volta dos 12 anos.

Os mesmos contrariam essa perspectiva e oficializam suas próprias referências e conversam com outras leituras que perpassam a concepção dos níveis operacionais dos estágios de desenvolvimento cognitivo. Inclusive, os defendidos por Piaget e os que desenvolvem suas teorias. Nesta direção, os autores expõem as seguintes linhas de pensamento:

Do nosso ponto de vista, nos pareceu imprescindível demarcar o entendimento de que o concreto para a História não se reduz ao que é material ou aquilo que podemos ver e tocar. Para a História, o concreto é também a experiência pessoal e social de cada um dos sujeitos. Daí a importância do ensino de História para as crianças em abordar temas de forma a que elas possam, neles se reconhecerem, assim como reconhecer traços, vestígios presentes em seus ambientes de vida que testemunham outros tempos (Rocha et al., 2009, p. 129).

Também somos levados em situações diversas, em sala, ao equívoco de fazermos julgamentos preconcebidos de nossos alunos quanto ao entendimento, do que eles são capazes de entender ou não, neste aspecto estão presentes as compreensões e interpretações de tempo

e categorias histórias. Maneiras docente conclusivas aos possíveis conhecimentos da criança possibilita recair limitações sobre elas próprias.

Neste sentido, compreendemos que o tempo histórico não está além da compreensão das crianças pequenas, embora o nível de compreensão que elas possam adquirir apresenta-se obstaculizados e/ou potencializados pelos processos e condições de ensino e por suas experiências socioculturais. Há que se ressaltar ainda [...], que o sentido do tempo nas crianças que vinha sendo explorado em pesquisas anteriores focava essencialmente o tempo físico e cronológico e que, desse ponto de vista, os resultados nem sempre foram animadores. Esse fato, segundo Poster, teria levado a pensar que as crianças não seriam capazes de ser introduzidas no pensamento histórico temporal. Argumentava que o tempo físico e cronológico são ingredientes necessários, mas não são suficientes como ideia do passado, pois o sentido do passado envolve muito mais do que relógios, calendários, sequências e categorização dos períodos históricos (Rocha et al., 2009, p. 131).

Cainelli (2006) desenvolvendo experiências e estudos com crianças do Ensino Fundamental menor, faz referência aos estudos e contribuições de Oliveira (2003), sobre o processo em que se constitui a percepção de tempo com crianças a partir dos sete anos, através da seguinte perspectiva:

No que se refere a noção do passado, percebemos que a criança analisa os acontecimentos através da sua lógica operatória... Mesmo quando efetuam cálculos matemáticos, contradizem-se ao analisar esses resultados com relação ao tempo. Isso comprova a ideia de que o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica (Oliveira, 2003, p. 167).

A questão da temporalidade e da forma como as crianças entendem a passagem do tempo como já explicito, perpassa também pelos fatores externo a escola, e em muitas situações, como observado pelos dois professores entrevistados, elas organizam o tempo de acordo com os elementos e fenômenos interpretado ao seu próprio presente e mundo cultural. Atuando na docência nas turmas dos 6º anos, observa-se principalmente, alunos confusos e retraídos quanto a forma (para eles estranha), como a perspectiva de tempo são desenvolvidas no ensino de História.

Ainda segundo Cainelli (2006), desenvolvendo estudos sobre o tempo com alunos do Ensino Fundamental menor, a autora faz referência a Oliveira (2003) para quem a compreensão de temporalidades como lidam as crianças, desenvolvem a partir das seguintes abordagens:

Muito se tem estudado sobre como as crianças trabalham a questões de temporais em aulas de História. Oliveira (2003) em pesquisa realizada com crianças de sete a dez anos sobre a concepção de tempo utiliza-se do método clínico piagetiano como

norteador de sua pesquisa, segundo suas conclusões, as crianças pensam o passado a partir de seu presente e não ao contrário (Oliveira, 2003, p.168).

Criar condições de ensino favoráveis para as realizações das aprendizagens das dimensões históricas do tempo, significou também está atento às práticas discursivas dos professores (as) envolvidos e sujeitos da pesquisa em sala de aula, para juntos observamos como se materializa as interações entre professores e alunos e, entre seus pares. Neste sentido no decorrer da pesquisa, observou-se o papel que as interações discursivas entre os sujeitos em sala, sobretudo os de natureza dialógica, que implicam nas possibilidades em desempenhar o processo de aprendizagens do tempo e de conceitos históricos.

Todavia, entende-se que a teoria do ensino e a psicologia das aprendizagens devem estar ambientadas a partir do seu principal laboratório de pesquisa: a sala de aula. São os estudos e as investigações voltadas para o comportamento e o conhecimento dos alunos que devem ser construídas as fundamentações de base teóricas e pedagógicas das aprendizagens.

A interpretação que a criança constrói do tempo, são oriundas, é claro, do ambiente em que ela está inserida (questão familiar, cultural, religiosa). Entretanto, a maneira como ela aprende na escola pode recair sobre ela a construção de conceitos de medidas de tempos que estão associados a culturas predominantes, que em muitas ocasiões não propõe ao aluno a compreensão de novos entendimentos.

As falas dos alunos de que professor de História, deve contar muitas histórias, podem até parecer inocentes, todavia estão carregadas de elementos significativos, e me faz refletir a minha prática docente, partindo de complexas hipóteses e interpretação. Neste contexto, os desafios significam desenvolver os conceitos de diálogos temporais com nossos alunos, à luz da compreensão diversa do tempo histórico, e do ponto de partida dos conhecimentos e leituras dos alunos, reconstruirmos juntos os pontos de vista, sob outros parâmetros da construção dos saberes.

Fazendo uso das diversas compreensões das temporalidades e ensino de História Breno Mendes (2020), analisa a compreensão do passado como uma construção cultural presente nos currículos e modelos de ensino. Em seu texto sobre “O ensino de História, Historiografia e o Currículo de História”; Mendes, em linhas de rodapé, faz referência a White (2014) para quem a concepção de passado é relativa a uma construção cultural.

O passado Histórico é uma construção de ordem teórica, que existe somente nos livros e nos artigos dos historiadores: é construído como um fim em si mesmo, possui pouco ou nenhum valor para entender ou explicar o presente e não fornece nenhum guia para atuar no presente ou prever o futuro (White, 2014, p. 20).

Ainda sobre a concepção e entendimentos do passado, e a relação com a prática de ensino experimentado, entendida a luz da experiência cotidiana da sala de aula e os fundamentos que configura o processo que envolvem as aprendizagens histórico-temporais, o autor continua:

O passado prático refere-se à compreensão do passado que experimentamos em nossa vida diária e as quais recorremos para nos orientar em situações de campo prático que envolve desde questões éticas pessoais até o engajamento em programas políticos: é o passado da memória, do sonho e do desejo, assim como o da resolução dos problemas, das estratégias e das táticas para vida, seja pessoal, seja coletiva (White, 2014, p. 19).

O tempo é um fenômeno cronológico presente indispensável à compreensão e vivência humana, e a escola, cabe lidar com suas compreensões. Os conteúdos de História propostos sob as orientações curriculares devem estar atentos as construções pragmáticas fatalistas e, abertos as constantes reconstruções de suas práticas prescritivas. Nesta direção Pereira e Rodrigues (2017, p. 41) fazendo relação entre o “ensino do tempo presente”, a partir uma interpretando critica a BNCC, e correlacionando com os conteúdos do ensino do tempo histórico, descrevem:

A opção pela lista de conteúdos tornou a BNCC muito próxima de uma história sem corpo e sem política, uma vez que estabelece conteúdos considerados ‘canônicos’ e obrigatórios aos conhecimentos dos estudantes das novas gerações. Essa ideia supõe que determinados conteúdos são indispensáveis, mas ao mesmo tempo, são problemáticos e com pouco ou nenhum sentido em relação ao tempo presente.

Neste sentido, entende-se que há uma construção de sentidos para as explicações sobre o tempo e seus significados, como são explicitadas a partir de concepções das transformações nos objetos e nas estruturas sociais, a partir de vivências no contexto da sala de aula, são extremamente necessárias. Mesmo que o Ensino de História Escolar, inicialmente, esteja ligado à noções e conceitos de progresso e evolucionismo, é preciso desenvolver a noção de simultaneidade e transformações, tendo como ponto de partida a percepção do aluno de que o tempo gerou mudanças e quais as implicações dessa mudança reflete os dias atuais.

É preciso que nós professores tenhamos condições de ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança, dos múltiplos tempos e espaço que formam as

temporalidades históricas, e o lugar em que ela se encontra inserida. Como ressalta Cainelli (2006, p. 71).

Ensinar História para crianças significa pensar como despertar interesse pela contemporaneidade através do passado que a fundamenta. A questão principal é proporcionar à criança possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite. É urgente que o professor pare de levar o aluno para o passado, como se fosse possível embarcar em uma máquina do tempo. Cabe ao professor demonstrar aos alunos que conhecer o passado só é possível se conseguimos distinguir seus rostos, falas e sentimentos no presente.

Assim, a perspectiva que constitui o saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível, ou seja, do entendimento de que o aluno possui da relação passado-presente, mas tem por função, tomar os saberes selecionados efetivamente assimiláveis às diversificadas compreensões de tempo no contexto do ensino de história. Neste sentido, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação didática, que dá origem as configurações cognitivas individuais e coletivas no processo que permeia o ensino de História.

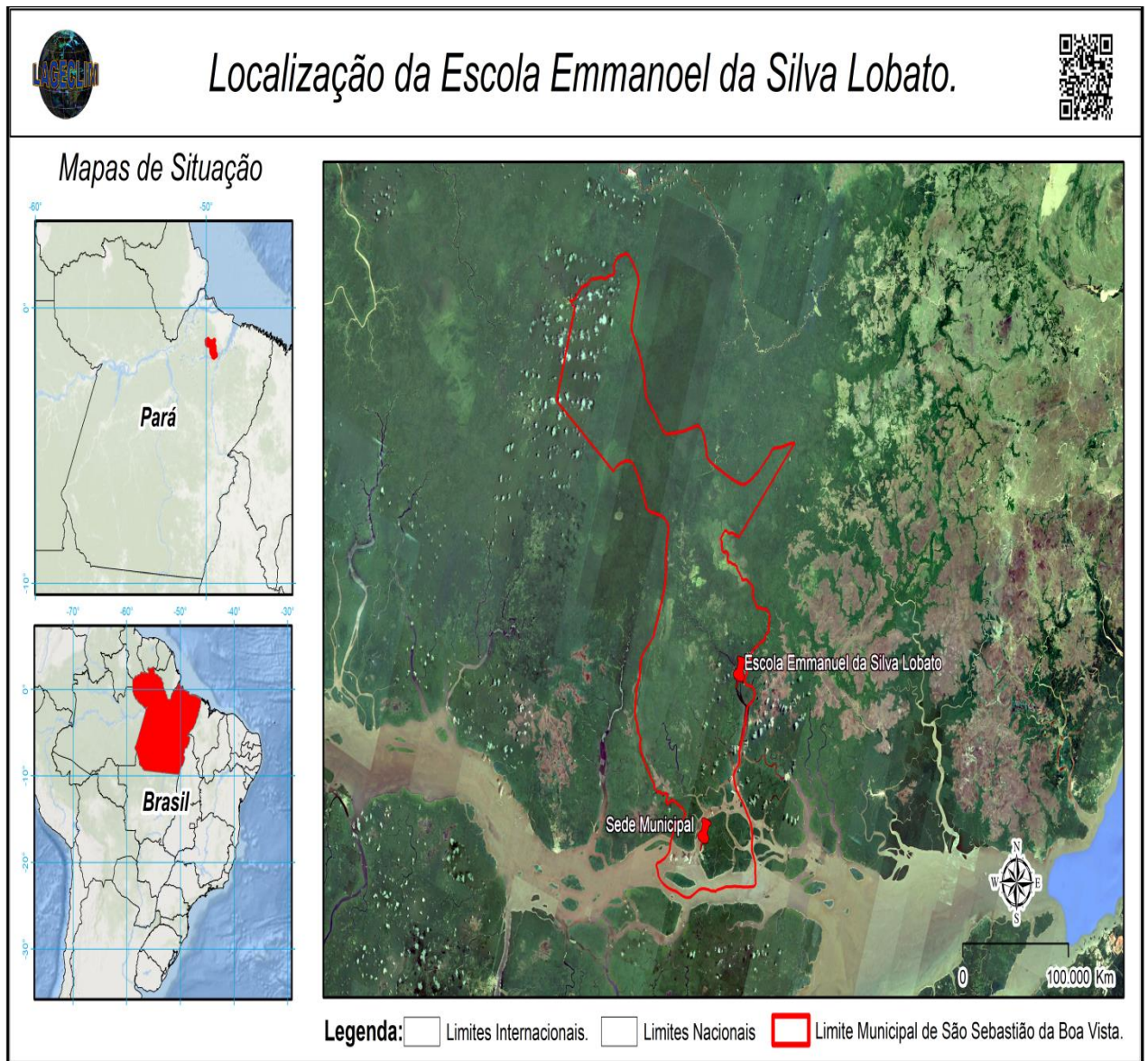
Obviamente, os conceitos de Currículo e Temporalidades, desenvolvidos neste trabalho de pesquisa, são conceitos muitos complexos e carregados de representações simbólicas no contexto da sala de aula, do ensino e da aprendizagem. Assim, os trabalhos de investigações, tanto no campo empírico como nas abordagens da pedagogia das leituras teórico-metodológicas direcionadas, não tem sua conclusão na construção desse primeiro capítulo, mas pontos de partidas para as continuidades dos estudos.

3. O CURRÍCULO ESCOLAR, E O ENSINO DE HISTÓRIA E DAS TEMPORALIDADES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O capítulo segundo dessa dissertação apresenta como local de pesquisa o espaço escolar da Escola Emmanoel da Silva Lobato, se desenvolveu a partir das investigações empíricas que ampliou os estudos da nossa proposta de pesquisa, objetivando se estender para além do que já podíamos identificar. A compreender melhor como se contextualiza o currículo, e como se desenvolve a prática de ensino dos conteúdos de História a partir do que propõe a matriz curricular prescrita do município, e a suas possibilidades de efetivação na prática docente do Ensino fundamental menor.

A escola, lócus da pesquisa faz parte do município de São Sebastião da Boa Vista, Arquipélago de Marajó – Pará. A uma distância de aproximadamente 220 quilômetros da capital paraense. Localizada mais especificamente as margens do Rio Pracuúba Grande, em uma comunidade chamada “Pedras”, onde vivem aproximadamente 100 (cem) famílias. Ou seja, trata-se de uma escola ribeirinha. O mapa abaixo ilustra a localização Geográfica da escola situada no arquipélago do Marajó.

Figura 3 – Mapa de localização da Escola Manoel da Silva Lobato



Fonte: Laboratório de Cartografia do Instituto Federal de Educação do Pará – Campus Abaetetuba (2025).

A escola se constitui como polo onde, estão inseridas 09 outras instituições escolares. O corpo organizacional da escola atualmente, conta 56 funcionários sendo: 24 professores, 02 técnicos pedagógicos, um diretor e 2 vices. Os demais estão distribuídos entre auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais e motoristas fluviais (denominados barqueiros).

A pesquisa no espaço escolar levou em consideração as inter-relações humanas que se estabelece entre os agentes que dão conta o funcionamento da instituição escolar. Os estudos se dirigiram aos docentes do ensino fundamental (4º e 5º nos). Como já explicitado, as motivações que levaram minhas inquietações e seus fundamentos, muito se deram em função das observações encontradas na sala de aula com os discentes do Ensino Fundamental Maior (6º ao 9º ano), turmas remanescentes aos anos iniciais. Neste contexto, objetivou-se investigar como se desenvolve a relação teoria e prática do currículo, na perspectiva do ensino/aprendizagem. E, a partir das possibilidades de sua efetivação prática, seus reflexos no ensino de história, no espaço escolar pesquisado.

Como já exposto, além dos discentes e docentes dos 4º e 5ºanos, que compõem a escola, a pesquisa envolveu contribuição do corpo pedagógico da escola, no sentido de fortalecer os debates que envolvem o currículo e os direcionamentos que perpassam a organização escolar. Assim, proporcionar condições e ambientes favoráveis juntos aos envolvidos, ampliando o diálogo e análise da matriz curricular e suas implicações com o contexto de compreensão de tempo, história e documento no Ensino Fundamental menor.

A contribuição de todos esses personagens implicou ampliar os debates e os diálogos que se constituem essenciais à pesquisa. Neste contexto, todas as informações possíveis foram observadas, coletadas e descritas cuidadosamente nos espaços reservados do roteiro de pesquisa. Bem como, no contexto interno ao espaço escolar, onde utilizou-se entrevistas orais e coletas a partir de instrumentos audiovisuais com os professores sujeitos envolvidos.

Foram constantes os esforços na promoção de ambientes favoráveis às trocas de experiências e estratégias sugestivas entre os envolvidos na pesquisa empírica, considerando a realidade educacional local de uma comunidade ribeirinha. Todos os empenhos metodológicos foram desenvolvidos no sentido promover as investigações e indagações oriundas dos objetos da pesquisa. Dessa forma, possibilitar também um ambiente favorável para a dimensão propositiva do produto da pesquisa, que se materializou com um importante curso de formação pedagógica na escola em pesquisa.

Neste cenário objetivou-se continuar a desenvolver um estudo muito cuidadoso da pesquisa de campo, tanto com os colegas professores do Ensino Fundamental, como nas visitas em sala de aula com alunos das séries em pesquisa. Tendo em vista a perspectiva de que se trata de um trabalho que envolve a pedagogia de ensino-aprendizado e os estudos da cognição do conhecimento, propomos desenvolver nos dias em que acontecem os momentos da aula de história, junto aos professores e alunos, trocas de experiências abordando os conteúdos de história a serem desenvolvidos, especialmente em alusão às celebrações do calendário Civil escolar.

Do ponto referencial do espaço escolar da escola Emmanoel Lobato, buscou-se desenvolver a luz das práticas de ensino e dos debates que envolvem o currículo desempenhado na matriz curricular da escola, dialogando com a BNCC (por serem esses documentos que norteiam os conteúdos desenvolvidos no dia a dia no decorrer do ano letivo). E, conseqüentemente, a busca de perspectivas e possibilidades múltiplas de compreensões de leituras e construções de conhecimentos das ideias e conceitos e usos de categorias históricas e temporalidades desempenhadas nas ações dos saberes docentes e discentes.

Os primeiros diálogos com os professores envolvidos na pesquisa significaram informações valiosas que agregaram somar conhecimentos de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa. Esses profissionais docentes por mim entrevistados que atuam na docência do ensino fundamental do 4º e 5º anos há mais de dez anos, compartilham suas experiências que são subsídios fundamentais para a construção da pesquisa. Suas informações e experiências profissionais na docência do Ensino Fundamental menor, foram relevantes na medida em que seus relatos se constituíram como fontes para compreendermos melhor como se configura a relação da prática curricular e o ensino de história nas referidas séries.

As dificuldades dos alunos descritas por eles de leituras, tanto do letramento alfabético como da interpretação dos números que, associado ao tempo do calendário escolar e hora aula, dificulta, segundo esses professores a ministrarem aula de história, mesmo estando consciente de que outros componentes curriculares tem igual importância. De acordo com seus relatos, a própria coordenação pedagógica orienta a priorizar a Matemática e a Língua Portuguesa em decorrência do grau de dificuldades de letramentos em que os alunos se encontram.

A partir dessas informações a investigação buscou entender, os reflexos da “ausência” de aula história, nessa faixa etária do ensino fundamental, como compromete e interfere o entendimento e o interesse dos alunos do componente curricular de história nos anos iniciais? A justificativa para as “lacunas” da não efetivação do conteúdo de história prescrito na matriz curricular, por parte dos professores das referidas séries, decorre de alguns elementos condicionantes e que são analisados nesse trabalho de pesquisa. Segundo esses professores, sem conseguir ler e escrever, os alunos não conseguem se desenvolver em outros componentes curriculares.

Neste sentido, a diminuição e supressão de aula de história nas séries iniciais de modo em geral, por motivo exposto, somam-se aos objetos de investigações tornando-se as questões pertinentes, em entender como a ausência de aula de história contribui para a compreensão de conceitos preconcebidos da história e seus conceitos temporais.

A prática da sala de aula nos conferiu identificar a partir do olhar docente, o que denominamos como “carências” e “dificuldades” de compreensão dos conceitos categóricos de história e de temporalidades, visto sob a perspectiva da historiografia. Por exemplo, os conceitos de medidas de tempo como: século; milênio; décadas; formas de datação; marcos e períodos; comparação de tempos históricos; calendários; estabelecer relações possíveis entre presente, passado e futuro.

Apesar de atuarmos no quadro docente da escola há aproximadamente 7 anos, foi necessário a obtenção de conhecimento não somente da matriz curricular, mas também da apropriação de acesso aos materiais didáticos desenvolvidos no quarto e quinto ano; como os livros de história, pareceres avaliativos individuais dos alunos e planos de aulas das referidas séries/anos.

Durante o processo envolveu a pesquisa foi necessário pautar-me dos cuidados para não passar a sensação de avaliar e/ou fazendo juízo de valor em relação às metodologias desenvolvidas pelos colegas de profissão. Esses cuidados implicaram também a me desfazer e refazer os questionários de entrevista. No entanto, é de relevância destacar, que as relações que envolvem as práticas de ensino dos conteúdos históricos, ministrado a partir formação dos professores sujeitos da pesquisa, considerou o fato de que eles não possuem formação específica de licenciatura em História.

Os indícios e percepções das investigações, me possibilitaram identificar com mais afinidade, evidenciadas nas falas dos professores a questão já levantada da problemática das dificuldades de leituras e escrita alfabética e numérica. Essa realidade me provocou posicionar em suas condições, onde foi possível entender melhor o fato de que, a realidade, se não obriga, mas diligência o professor a dispensar maior parte dos dias de aula para os componentes curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática. Diminuindo e suprimindo assim, consideravelmente o tempo de aula para outros componentes curriculares, inclusive o de história.

Foram extremamente necessárias e indispensáveis as trocas de experiências, que renderam incentivo às reflexões e as ideias abertas para as absolvições de conhecimentos entre os envolvidos na pesquisa. Fomentou-se os debates que compreende os desafios do conhecimento e de saberes, experienciados, oriundo do ponto de origem da sala de aula para os horizontes da academia, para entendermos melhor os desafios, anseios e as inquietudes em que nós professores estamos inseridos para uma perspectiva melhor de ensino.

Neste segundo capítulo empenhou-se desenvolver no espaço da Escola Emmanoel da Silva Lobato, a materialização dos objetos de investigações. Foi onde se evidenciou o contato com campo empírico do espaço escolar, desenvolvido com os protagonistas da pesquisa: os alunos e principalmente os professores do Ensino Fundamental (quarto e quinto ano). Fase da pesquisa em que experimentamos práticas que instigaram os debates e coletas de informações através de entrevistas e diálogos informais, direcionados ao contexto que delineiam a proposta de investigação da pesquisa.

Figura 4 – Escola Emmanoel Lobato



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

No ambiente, a escola, a sala de aula, e o saber escolar torn de modo em particular se tornaram palcos dos experimentos dos conhecimentos empíricos docentes e discentes e dos meios estratégicos que envolvem a pesquisa de campo. Para tanto, presamos pela prática de bons relacionamentos humanos e profissionais que perpassam a sala de aula e para além dela. Além disso, foi imprescindível adentrar nos espaços remotos da escola, necessário a concessão do melhor desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Que possibilitou a obtenção de levantamentos documentais de interesse da pesquisa, a exemplo da matriz curricular da escola e do município.

Essa foi a fase da pesquisa mais desafiadora, tendo em vista sobretudo, os momentos em que as concretudes se evidenciam e se entrelaçam através das pluralidades de pensamentos. Onde também, evidenciou-se convergências e divergências que permeiam a complexidade do pensamento, das didáticas de ensino e das relações profissionais construídas.

Sabemos o quão complexo é pesquisar o processo que envolve o ensino e a aprendizagem. E quando a pesquisa está inserida no espaço empírico, onde as relações práticas afloram as ações do saber ensinar e aprender, recai ainda mais sobre o pesquisador

exímios cuidados com os objetos de investigações, tendo em vista que o investigado são os seres humanos, nesse caso os próprios colegas de profissão.

Ao corpo pedagógico da escola cabe a função de perguntar, por que investigar a prática de atuação do currículo e da matriz curricular no Ensino Fundamental, quando estes já atuam a seus modos e em suas bases de orientações anos afins? Aos professores convidados a contribuir com a pesquisa, carecem perguntar, por que após uma longa estrada na docência e com vastas experiências de ensino com as crianças dos anos iniciais, deveria o docente concordar a submeter-se as entrevistas e investigações de um colega que na oportunidade tem menor tempo atuando na sala de aula? Todos esses questionamentos que podem surgir em uma pesquisa torna a investigação um elemento carregado de incômodos e dificuldades.

Diante do exposto, a pesquisa proporcionou desenvolver, além das discussões e dos debates reflexivos com os professores, experiências em sala de aula, a levantar problematizações como: é possível desenvolver o ensino de história com as crianças que possui dificuldades de letramento alfabético? Esse deve ser mais um elemento que não encontra seu fim em um simples estudo como foi o deste professor pesquisador.

No que compete ao currículo as investigações estiveram voltadas ao espaço escolar, em consonância com o corpo pedagógico da escola que também formam parte dos agentes presentes envolvidos na pesquisa. Os diálogos e as articulações com esses profissionais levaram em consideração, o currículo municipal instituído na escola, as suas abordagens dos conteúdos propostos, e as relações contidas nas: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos e as Competências e Habilidades propostas pela BNCC.

Tendo em vista que o currículo estar associado a prática docente e a formação discente e, também tem como função as orientações que desempenha o processo de aprendizagem e conhecimento nas dimensões: individual e social, almejou-se com a análise da matriz curricular ampliar os estudos e os debates de competência do currículo na construção do saber escolar. Com o intuito de encontrar nesses ambientes, trocas de experiências e perspectivas de ensino a partir do que prescreve a matriz curricular, e como efetivamente se desenvolve na prática, levando em consideração os dias letivos propostos pela LDB.

A primeira parte desse segundo capítulo, as análises e entrevistas estiveram voltados para o currículo do Ensino Fundamental, com base na matriz curricular da escola e do município e desenvolvida pelos professores. Momento em que os cuidados se voltam para que

na qualidade de professor pesquisador, minhas inquietudes e motivações a pesquisa não me colocasse na posição de estranho, tendo a escola e o currículo como algo indiferente. Como já exposto, somos parte do processo em que permeiam desafios e construções na perspectiva do ensino e da aprendizagem. Em que as orientações do currículo, tornam-se parte desta construção.

No contexto das temporalidades e o ensino de história da realidade empírica do espaço escolar a segunda parte desse capítulo as abordagens estão voltadas para as entrevistas, diálogos e debates e experiências com as fontes empíricas. Juntamente docentes e discentes, experimentamos os pensamentos históricos perante a história ensinada. Bem como, os dilaceramentos que envolvem as relações de ensinos históricos que abordam as diversas temporalidades e os diálogos temporais.

O contato com a materialização dos estudos da disciplina História nas séries iniciais, ofereceram subsídios as abordagens que envolvem as temporalidades a partir dos dois conceitos desenvolvidos no primeiro capítulo: os deslocamentos temporais na prática docente no ensino de história; e as relações de passado/presente nas aprendizagens e no ensino de história, e as construções do saber escolar no cotidiano do espaço privilegiado da sala de aula.

Pesquisar meus colegas de profissão, onde o convívio no espaço escolar já nos coloca em uma condição de conhecidos, e assim, suspeitos em dividir novas experiências, nem sempre é uma tarefa fácil. Neste sentido, na condição de professor pesquisador, os esforços empenhados em criar estratégias e condições para desenvolver a pesquisa foram constantes.

A convivência na escola e no dia a dia com os colegas professores agentes e sujeitos envolvidos na pesquisa, nos possibilita obtermos muitas informações da vida profissional e da formação desses profissionais, mas para seguirmos os ritos e protocolos da pesquisa os desempenhos estiveram voltados, sempre, em diferenciarmos os elementos que tornam uma conversa informal, e os momentos em que se configura uma entrevista propriamente oficializada.

Neste sentido, mesmo que um diálogo informal contemplasse muitos elementos da pesquisa, com informações relevantes, que enriqueceram este trabalho de investigação, presou-se sempre pelo cuidado em separarmos do contexto da entrevista oficial, sendo perceptível também para o professor entrevistado.

As entrevistas envolveram dois professores e a coordenadora pedagógica da escola Emmanoel. Os professores já com bastante experiência na docência em todas as etapas do Ensino Fundamental. Para as investigações que envolvem o currículo, a fazer parte da pesquisa, a coordenadora pedagógica que também já foi professora nos anos iniciais e que atualmente exerce a função de orientadora pedagógica no ensino fundamental há mais de dez anos.

3.1 A matriz curricular do município de São Sebastião da Boa Vista, entre convergências e dicotomias.

Como já explicitado, apesar de atuarmos na docência naquele espaço escolar há mais de sete anos, os contatos com o currículo e a matriz curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental foram modestos, muito embora as minhas constantes inquietações em entender como se desenvolvia os conteúdos, especialmente nos quartos e quintos anos se fazerem presente. Esses questionamentos se tornavam mais intensos quando dos primeiros contatos, sempre nos inícios dos anos letivos nas turmas dos sextos anos, turmas que sucediam o ensino fundamental menor.

Os estudos que envolvem a matriz curricular da escola Emmanoel, possibilitou condições e base referenciais para associarmos com a matriz curricular do município, apesar das peculiaridades e características própria da escola. A metodologia utilizada nas entrevistas e nos diálogos com os profissionais envolvidos na pesquisa, levou em conta suas experiências pedagógicas e práticas na docência no ensino das séries iniciais, suas compreensões, associados as orientações curriculares e de suas definições como documento normativo.

Para início das atividades de pesquisa, os primeiros contatos nas entrevistas estiveram direcionadas a identificação dos professores sujeitos e envolvidos na pesquisa (nome, experiência, instituição escolar de atuação etc.). Foi solícito aos docentes a contribuição e importância para o trabalho de pesquisa, bem como da veracidade e oficialidade dos conteúdos das entrevistas.

Enfatizou-se deixar em evidencia para os colegas que o trabalho de pesquisa não buscava fazer qualquer juízo de valor quanto a suas didáticas de ensino, nem a tentativa modificar suas metodologias desenvolvidas já em larga experiência. Mas entender o processo

que envolve as atuações curriculares no ensino, e como os fenômenos das temporalidades são desenvolvidos no ensino de história nos anos iniciais.

Assim, denomino os profissionais entrevistados como: Professor entrevistado 1, Professor entrevistado 2 e a Coordenadora Pedagógica da escola, como entrevistado 3.

Comecei minha vida de professora atuando nas séries iniciais do ensino fundamental com apenas o Ensino Médio, que naquela época já dava condições para uma pessoa atuar em sala de aula. Com o decorrer do tempo fiz magistério e logo em seguida me fiz Licenciatura em Geografia, (ano...). Posteriormente, realizei uma pós-graduação em Gestão com ênfase em Administração escolar, (ano...). Atualmente estou cursando mais uma graduação em Pedagogia e mais uma pós-graduação em Letramento e Alfabetização (Professor 1).

O tempo de experiências em que esses profissionais atuam carregam um dado curioso, por ter sido eles os professores dos alunos que posteriormente vem a ser colegas de profissão. Ou seja, parte dos professores que compõem o quadro da escola são seus ex-alunos.

Como experiência, tenho 18 (dezoito anos) de concursada no município, mas já atuava cerca de três anos antes de ser efetivada. Portanto, tenho mais de vinte anos de exercício de magistério. Porém desde o início comecei atuando nas séries iniciais; da pré-escola ao terceiro ano do ensino fundamental, anos mais tarde assumir o quarto e quinto ano, posteriormente também exerci a docência no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) (Professor 1).

As relações de convivência com esses profissionais, nos confere dizer que as oportunidades de continuar seus estudos após a conclusão do 2º grau (como se denominava para quem concluía o Ensino Médio), estiveram concomitantemente associadas às primeiras práticas já na condição de docente.

Tenho licenciatura plena em pedagogia com conclusão de formação no ano de 2015. Iniciei minha docência em 2008 com as turmas do 4º (quarto) ano, em 2010 ministrei aula para o 3º ano. Desde então trabalhei reversando com as turmas dos quartos e quintos anos. Atualmente trabalho com as turmas do 5º e 7º ano como Ensino Religioso. Mas exerço maior parte da minha docência no Ensino Fundamental menor (Professor 2).

No início de cada entrevista, fazíamos questão de que os rituais sempre acompanhassem um diálogo aberto com os entrevistados, a fim de ressaltar o significado e a preponderância de suas informações para a coleta dos dados e das fontes empíricas de que necessita a ciência da pesquisa. Por isso, os esforços foram empregados em promovermos dinâmicas e estratégias no sentido de deixá-los à vontade em exporem sobre suas experiências, inquietudes e perspectivas quanto as abordagens da temática desenvolvida.

Durante esses anos que estou atuando na docência, nos anos de 2008 a 2017, ministrei aula de Educação Física nas turmas do 6º ao 9º ano, Língua Portuguesa e Matemática nos 6º anos. Sendo que meu desejo era me formar em Educação Física ou Arte, porém não foi possível devido eu ter entrado no IFPA pelo PARFOR, para cursos de pedagogia, onde cursei juntamente com vários colegas sem passar pelo processo seletivo, que me deu o direito em cursar devido já estarmos atuando na educação como professor formado pelo magistério (Professor 2).

A formação desses profissionais envolvidos na pesquisa e os demais colegas que formam o corpo docente da escola esteve inserida sob as condições socioeconômicas e culturais de uma comunidade ribeirinha, marcada pelas mazelas políticas educacionais. Suas formações são resultado de muitos esforços e ousadias que desafiaram a falta de oportunidade para continuar seus estudos.

Neste sentido algumas informações podem passar despercebidas por mim, muito em função de também ter feito parte desse ambiente que envolve a formação docente em áreas de comunidade ribeirinhas onde a pude concluir meu ensino básico.

Em outro momento prosseguimos as entrevistas fazendo abordagens sobre a temática do currículo da escola e suas implicações com a Base Nacional Comum Curricular. Os primeiros diálogos sobre as questões curriculares, esteve ligado aos debates que envolvem o contato e os conhecimentos relacionados a BNCC. Levando em consideração a complexidade e o acesso à leitura do documento.

A BNCC para mim é o que define e que orienta os conteúdos a serem ensinados, define as aprendizagens que são essenciais para a qualidade na educação, é o referencial, é a parte que estabelece o que o aluno precisa aprender nas fases da educação. Eu já li a BNCC, mas faz bastante tempo, na verdade eu conseguir ler, mas foi antes dessa última atualização. Todavia, nos dias de hoje eu uso o documento apenas para lembrar alguma lei. Eu entendo que a BNCC é um instrumento que define não somente os conteúdos a serem ensinados nas escolas, mas define as aprendizagens essenciais do ser humano, para que a gente tenha uma educação e um ensino de melhor qualidade, no caso, uma referência para o ensino no Brasil. Através das dez competências, a gente consegue nortear nossos trabalhos através dessa luz que a BNCC nos dá, partir de suas adequações conforme a realidade (Professor 1).

Apesar de que, na prática o conteúdo de história ministrado nas séries do quarto e quinto ano, estiverem desenvolvidos muito em função das datas alusivas às celebrações do Calendário Civil; dificultando assim, a efetivação dos conteúdos de acordo com as orientações organizacionais que reza a BNCC. O que foi possível perceber nos colegas, e isso reflete

também muito as orientações do setor pedagógico da escola, refere-se ao cuidado e apressa pela normatização e diretrizes do documento curricular.

Meu primeiro contato com a BNCC somente foi acontecer após a Pandemia da Covid, no ano de 2021. Apesar de ainda não ter conseguido ler integralmente, somente em parte, sem me aprofundar. Considero um documento muito importante que nos direciona nos conteúdos a serem ensinados (Professor 2).

O que é muito importante perceber em suas falas, é que esses profissionais desenvolvem suas atividades, conforme eles nos relataram, a mais de quinze anos, o que nos despertou interesse em entender como era desenvolvido por eles os conteúdos antes de obterem contato com a BNCC.

Antes da existência da BNCC, desenvolvíamos os conteúdos com alunos, com os materiais didáticos adquiridos por nós professores, tendo como base as orientações e as experiências de outros colegas e de acordo com a experiência do tempo que éramos alunos (Professor 2).

Antes mesmo das entrevistas com os professores obtivemos acesso a matriz curricular da escola, e ao conteúdo para o quarto e quinto ano do ensino fundamental. Assim foi possível compararmos as propostas de orientações da BNCC, os conteúdos propostos pela matriz curricular do município e da escola, e como efetivamente esses conteúdos, se materializam na prática do ensino escolar do cotidiano da sala de aula.

No decorrer das entrevistas, chegamos a um dos pontos fundamentais envolvendo o currículo, já referendado no primeiro capítulo, e que motivaram este trabalho de pesquisa sobre os estudos do currículo: as investigações que se assenta nas orientações do currículo como um documento prescritivo (pré-ativo ou normativo); e as relações que se evidenciam com o currículo real (interativo).

Esse é um momento da entrevista muito importante em que se observa indícios de contradições, e até mesmo distanciamentos das relações entre prática e teoria, ou seja, a importância da BNCC como um documento oficial, entendido a partir das suas orientações. A prescrição da matriz curricular do município e da escola, que direciona e orienta os conteúdos. E as “inconsistências” e possibilidades que vão dar condições às efetivações práticas desse conteúdo.

Essas dimensões passam a serem perceptíveis na pesquisa, na medida em que as atenções e buscou entender os horizontes do saber escolar construído. Buscando entender

como esses profissionais docentes desenvolvem os conteúdos de história sob a perspectiva do currículo real interativo. Como eles lidam com o que é prescrito e as possibilidades efetivas da realidade e da prática da sala de aula.

Eu costumo falar sempre, que é muito difícil trabalhar o que reza a BNCC e a matriz curricular, quando se trata em desenvolver o conteúdo de História e outros componentes curriculares, que não seja a Língua Portuguesa e a Matemática. Esteve expondo essa situação em vários momentos para a coordenação pedagógica, falando das dificuldades que eu encontro em receber as crianças do quarto e quinto ano com grandes dificuldades de leitura e alfabetização. Eu costumo usar o termo “na ponta”, por se tratar dos últimos anos do estágio do Ensino Fundamental Menor, fase em que esses alunos já deveriam realizar o mínimo de leituras para compreensão de outras disciplinas (Professor 1).

É importante destacar que as dificuldades dos alunos descritas pela professora, apontada como desafios que desafiam tempo, que acreditamos não ser específica no município de São Sebastião, como sabemos, agravou-se ainda mais com a Pandemia da Covid 19. Segundo os professores, esses acontecimentos causaram um grande impacto na educação municipal, afetando diretamente as comunidades ribeirinhas e elevando ainda mais, as dificuldades do ensino/aprendizagem das crianças – sequelas que vem se estendendo seus reflexos ao longo dos anos.

Nós estávamos recebendo alunos do período da pandemia, alunos que não cursaram o segundo e terceiro ano e já foram matriculados nos quartos e quintos anos. Com grandes dificuldades de leituras. Está sendo necessário fazermos um trabalho constante em ter que voltarmos os conteúdos para tentar ajudar os alunos de alguma forma, alfabetizando-os inclusive. Aqui, a gente se afasta um pouco do que reza o currículo prescrito, e somos obrigados a mudar nossa dinâmica de ensino, em decorrência do que a realidade impõe. É verdade que em uma turma de trinta alunos, há aqueles que se destacam e tentam superar os desafios, mas como precisamos voltar à realidade da maioria, e nivelar o ensino. Assim o resultado é sempre o que determina a realidade. Esse fator representa a impossibilidade de trabalharmos outros componentes curriculares, inclusive os conteúdos de História (Professor 2).

Levantou-se uma questão significativa com esses profissionais no que diz respeito as orientações que recebem tanto da escola como da própria secretaria municipal; da existência de um plano de compensação quanto ao que denominamos como “défice de aprendizagem”; onde os fatores também envolvem o currículo. Já que se esses alunos não desenvolveram, segundo os professores, as sequências dos conteúdos relativos às séries em que estão matriculados.

Ainda não temos um plano de reparação quanto as percas dos conteúdos. Por outro lado, há uma pressão muito grande sobre nós professores, para que apresente e

entregue o aluno para o 6º ano lendo, o aluno leitor. Para isso é preciso trabalhar o que é exigido muito: os conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática. Nesse cenário nós professores acabamos deixando meio que de lado, as demais disciplinas, porque foca-se apenas em alfabetizar e alfabetizar os alunos. Assim acabamos suprimindo os demais componentes curriculares de extrema importância para o conhecimento e a formação do aluno como cidadão, como é o caso da disciplina História (Professor 1).

Se o objetivo da pesquisa fosse, essencialmente, chegar as conclusões de resultados ou dados estatísticos sobre a atuação do currículo na escola Emmanoel, estaríamos diante de um trabalho conclusivo; dadas as dificuldades apontadas pelos professores em desenvolver os conteúdos propostos na matriz curricular em sua complexidade.

Entretanto, por entender que uma pesquisa que envolve o ensino e a sala de aula, deva ela estar aberta a outras possibilidades e leituras da realidade empírica, o que exige pontos de vistas complexos; problemática se transforma em ponto de partida para novos debates e possibilidades, estratégias e novos horizontes de aprendizagem. Levando em consideração também o fato de que o currículo não é somente constituído de conteúdos, mas um conjunto de valores que delineiam todo um processo que envolve o ensino.

Com a finalidade em subsidiar ainda mais os diálogos envolvendo os estudos que abordam a matriz curricular do município e suas orientações em consonância com LDB, convidei os professores a realizarmos uma atividade com o objetivo de aprofundarmos as leituras sobre um dos pontos estabelecidos na LDB, que dimensionam os marcos legais da BNCC. Para tanto, foram analisados com eles um dos pontos já elencado no primeiro capítulo: os debates referentes ao inciso IV do Artigo 9º, sobre as Competências e Diretrizes do Ensino Básico.

A discussão dirigiu-se em torno dos dois conceitos incisivos para ao desenvolvimento da questão curricular no Brasil: o primeiro já previsto na legislação constituída, que estabelece a relação entre o que é “básico-comum”, e o que são “diversos”.

Assim, propôs aos professores alguns dias, para melhor realizarem leituras mais profundas do referido artigo, e para análise dos referidos fundamentos, até mesmo com a finalidade de dar dinamismo ao contexto das entrevistas. Em outro momento se deu prosseguimentos aos debates, onde foi possível estabelecer um diálogo mais aprofundado com docentes a respeito dos elementos *básico-comuns*, e dos fundamentos curriculares do que são *diversos*, elencados na BNCC.

Eu entendo que o que o currículo descreve como comum, por se tratar de uma diretriz, deve levar em conta a organização educacional nacional, ou seja, nós precisamos estar atentos as essas organizações em função das orientações necessidades e até obrigаторiedades em função de uma organização nacional. Podemos usar como exemplo as avaliações externas. Acho muito importante esse modelo, essas organizações e não tenho críticas a fazer (Professor 2).

Esse foi um momento da pesquisa em que possibilitou observar nesses profissionais encontrarem-se divididos entre as condições do sistema de ensino, a partir da sua normatização e os cuidados com seus posicionamentos políticos-educacionais. Ou seja, entre as dificuldades observadas e o contexto que reflete as informações a serem descritas. Se levarmos em consideração os desafios em proferir críticas aos modelos de ensino vigente. Assim como as faculdades de autorreflexão sobre as próprias práticas pedagógicas em sala de aula, no espaço escolar onde encontram-se inseridos.

Quanto a diversidades dos fundamentos, eu entendo que a BNCC, nos oferece oportunidades de desenvolvermos os conteúdos diversificados de acordo com nossa realidade, mas em muitas situações não conseguimos executar o currículo complementar e fazer essas diferenciações, em decorrência das dificuldades em que já descrevemos. No quarto e quinto ano, por exemplo, para o conteúdo de História e Geografia, a gente trabalha com os conceitos de “povos e culturas, meu lugar no mundo e meu grupo social”, mas o tempo nos permite somente desenvolvemos esses conteúdos, somente nas datas comemorativas do calendário Civil; como no aniversário do município, mas isso de forma muito tímida sem aprofundamento do conteúdo (Professor 2).

As proposições do que é básico comum e do que é diverso, descrita na BNCC, torna-se uma oportunidade em desenvolver os conteúdos da história local. Entretanto, segundo informações dos próprios professores, os objetos de conhecimento curricular que orienta o ensino de história local, mesmo prescrito na matriz curricular, não tem uma sequência a ser desenvolvida no decorrer do ano letivo. Pois, ficam restringidos aos períodos alusivos como descreve o professor. No que diz respeito ao entendimento do que é básico-comum, o professor entrevistado descreveu:

Tenho uma compreensão positiva do que estabelece as diretrizes da BNCC como orientação dos conteúdos que são básico-comum. Para mim, ter um plano nacional de ensino contribui para uma diagnose da educação do país, e assim para execução de planos de ações pedagógicas, medidas políticas e melhores investimentos educacionais (Professor 1).

Em outro momento da entrevista, a professora expôs levantar uma questão muito pertinente e relevante para os debates; em sua fala ela destacou a relações do que é básico-

comum fazendo associação entre os conteúdos propostos pela BNCC e a matriz curricular, a partir dos materiais didáticos, como os livros de História.

No entanto, a crítica que faço se dirige aos conteúdos e materiais didáticos: como os livros didáticos que a escola recebe – os conteúdos estão aquém, e não contemplam a nossa realidade, mas estão predominantemente voltados a realidade das regiões do centro do país (Sul e Sudeste). Livros que não estão adequados às diferenças regionais (a exemplo da nossa realidade de ribeirinhos, povos das águas e amazônicos). Já nos anos iniciais esses conteúdos apresentam impactos na compreensão e no conhecimento, tanto nossa, que ensina, como para os alunos quem aprendem (Professor 1).

Antes de ouvirmos a fala da professora e sua compreensão quanto aos fundamentos da BNCC, aos conteúdos que são “*diversos*” no currículo, convidei a professora a aprofundarmos a leitura referente ao que propõe o inciso e o parágrafo, fazendo uma análise comparativa com os conteúdos propostos na BNCC e Matriz curricular do município.

Eu penso que algumas dificuldades e diferenças estão voltadas as questões administrativas do município, de escola para escola. O tempo dispensado ao nosso calendário letivo anual, considerando, hora-aula e as necessidades em ter que desenvolver com os alunos a escrita e a leitura alfabética e matemática, me desafia. Por exemplo, eu trabalhar o ensino de História local incluso nos conteúdos de história do quarto e quinto ano: as referências a esse conteúdo são muito discretas, restrita ao aniversário do município. Porém a BNCC, quando a gente faz uma leitura mais aprofundada e entende, ela nos dá essa liberdade quanto a adaptação do currículo, liberdade de contextualizar com os conteúdos dos componentes curriculares. Identificando estratégias, formas de apresentação, para podermos fazer aquela ligação de significados, com base na realidade do lugar e do tempo, nos quais as aprendizagens estão ali, situadas. Assim como, ela nos dá condições de decidir sobre as formas e organização interdisciplinar. Enfim, eu entendo que através do que são os fundamentos diversos, a BNCC oferece a nossa matriz curricular essa flexibilidade, que é de vital importância para a construção dos saberes através dos conteúdos. Porque terrível seria se o documento amarrasse uma forma única de trabalho dos conteúdos (Professor 1).

As perspectivas que envolvem o currículo escolar não devem somente às prerrogativas relacionadas ao conteúdo ou aos professores e suas práticas pedagógicas, mas envolvem também outros personagens, que formam o conjunto da escola. Nesse caso foi imprescindível a participação dos que compõem o corpo pedagógico da escola. Neste sentido, foi solícito a participação e a contribuição da coordenadora pedagógica nos estudos da pesquisa, de modo em especial no contexto que envolve currículo.

A coordenadora pedagógica possui uma larga experiência na educação, atuou como professora nas séries do 1º ao 9º ano. Coordenadora pedagógica nos municípios de Muaná e Cachoeira do Arari. Já atua na função de coordenadora pedagógica na escola local da pesquisa

há aproximadamente 15 anos. O objetivo das entrevistas com ela se ateve as questões envolvendo o currículo.

Os diálogos foram sucintos e estiveram endereçados às questões envolvendo o processo histórico do currículo constituído. Objetivou-se entender os elementos organizacionais envolvendo a BNCC. As diretrizes curriculares constituída nas esferas municipais e federais, seus impactos, relações e execuções na prática de atuação da escola Emmanoel Lobato. Outra questão observada na entrevista, esteve voltada a matriz curricular e o processo organizacionais e de efetivação dos conteúdos, que precederam a implementação e prerrogativas da BNCC.

Antes da existência da BNCC, até por volta do ano 2015, o município acompanha o curricular, e tínhamos certa autonomia para definirmos nosso próprio currículo e adequá-los de acordo com a realidade e necessidade das escolas. Mas exemplo da BNCC, as propostas constituídas nos PCNs eram significativas, todavia, barrava nas limitações do tempo hora-aula e, das dificuldades de conhecimentos de leituras dos alunos. (Coordenadora Pedagógica).

Chegou-se a uma questão que já havíamos observados anteriormente: “as semelhanças” entre os textos da BNCC, para o ensino do 4º e 5º anos e o texto descrito na Matriz Curricular da escola. Que nesse caso, observa os debates já referido do que é “*básico-comum*”, e o que “*diverso*” no currículo. Elencados no Inciso IV do Artigo 9º, da LDB, sobre as Competências e Diretrizes do Ensino. “atualmente a Matriz Curricular da escola, segue as diretrizes da BNCC, não se diferenciando na estrutura dos conteúdos. No entanto, é de relevância ressaltar que esse ano de 2025, teve uma atualização, sendo unificado as diretrizes da matriz do SAEB” (Coordenadora pedagógica).

A essas mudanças no contexto curricular, me instigou posicionar-me, na qualidade de docente, levantar uma questão que considero pertinente: de que a autonomia das decisões que demandas tais mudanças de orientação e atualização do currículo normativo, continua majoritariamente de posse de decisões externas. Que não leva em conta os debates construídos a partir da realidade empírica com os docentes, oriunda às dificuldades e estratégias de aprendizagens observada a luz do contexto a sala de aula. Ao contrário, visa suas prerrogativas com base no cumprimento de conteúdos obedecendo um critério cronológico do calendário anual, obtenções de números, avaliações externas e estatísticas.

Quanto aos indícios identificados, que destinam maior tempo possível as aulas de língua portuguesa e matemática em detrimento a supressão das aulas de outros componentes curriculares (alusivas as informações prestadas pelos professores). Indagamos saber sua compreensão. E, em que sentido essas mediadas afetam o desenvolvimento cognitivo e o interesse dos alunos para com as demais disciplinas como a história?

Uma das maiores dificuldades é a carga horária do Componente Curricular, que em relação a Língua Portuguesa e Matemática é menor. As dificuldades dos alunos nos aprendizados dessas duas disciplinas elevam ainda mais o tempo necessário para as mesmas. Em virtude disso, o professor não tem o tempo necessário para abarcar os objetos de conhecimento das demais disciplinas. Sabemos que o próprio sistema de ensino contribui com o baixo desempenho desses componentes curriculares como é o caso da história, o que se justifica nas avaliações externas (Coordenadora Pedagógica).

Os debates envolvendo o currículo com esses profissionais da escola Emmanoel, onde desenvolveu-se a pesquisa, configuram-se informações que nem sempre se constitui trazer elementos novos. No entanto, é extremamente necessário e urgente que se ponha à mesa os debates dessas matérias, a fim de ganhar sua amplitude e sensibilidades nos debates políticos e sócio educacionais do currículo; a partir das especificidades, peculiaridades e particularidades de cada espaço escolar vigente, como a que esse professor pesquisador se encontra inserido.

3.2 O Ensino das temporalidades histórica no contexto dos deslocamentos temporais, entre práticas e experiências na sala de aula dos anos iniciais.

O estudo que envolveu o currículo constitui-se como base para melhor compreendermos os processos que envolvem ensino e a aprendizagem, onde o docente pauta-se pelas orientações um documento oficial de caráter normativo estatal. Estando de acordo ou divergindo, o professor justifica suas práticas a partir dos pontos de referência que são as prerrogativas do currículo.

Para uma melhor compreensão e anseios deste pesquisador, quanto aos subsídios das investigações, foi extremamente necessário a compreensão da pedagogia que envolve o currículo. No contexto e atribuições da pesquisa envolvendo os conceitos de Temporalidades no ensino de História, o currículo se insere a partir de dois fundamentos e interpretações que

considero serem fundamentais para justificar a relação que faço entre o currículo e os conceitos de temporalidades.

Em primeiro lugar, da perspectiva em relacionar como a escola trabalha efetivamente o currículo no decurso do ensino de História. Em segundo lugar, a partir do ponto de vista do seu significado cronológico que dimensiona a essência de temporalidades, inerente ao currículo. Como propõe (Gabriel, 2019), a palavra currículo, significa o “ato de correr”; “percorrer”. Ou seja, a ação curricular, se manifesta com a prática e os elementos do tempo.

Na segunda unidade desse capítulo desenvolveu-se os debates com os colegas professores abordando o conceito deslocamentos temporais no ensino de história, partindo das premissas em entender os sentidos que dão complexidade ao pensamento docente e de suas práticas de sala de aula, associada a ideia de tempo histórico. Acompanhado das informações e depoimentos desses profissionais docentes empenhou-se em investigar, das suas compreensões de temporalidades e das suas experiências com os alunos; como interpretam os deslocamentos temporais, com vista no aprendizado do saber histórico escolar. E como associam a seus conhecimentos prévios socioculturais.

Falar com eles de conceitos deslocamentos temporais no ensino de história, me exigiu certas dificuldades. Houve situações em que foi necessário refazer os roteiros de perguntas e questionamentos para melhor me fazer entender do objetivo. Como já explicitado, apesar dos conhecimentos e das experiências dos nossos colegas professores, nossas formações são diferentes, esse fator exigiu de mim flexibilidade e cuidados no curso dos diálogos.

Os primeiros diálogos envolvendo a temática dos deslocamentos temporais estiveram direcionados ao processo de formação dos profissionais envolvidos na pesquisa. Indagou-se saber sobre a relação existente entre como aprenderam, e como ensinam disciplina História hoje? Instigamos o uso da memória individual a partir da progressão temporal que a lembrança que fazem. Com a finalidade de entender quais as permanências e mudanças significativas carrega o percurso temporal, entre um período que eles aprenderam e o tempo em que ensinam e assim, as exigências que esse tempo fez deles, na condição de docentes.

Nesse caso foi necessária a utilização de um roteiro de entrevista, dadas as complexidades de suas respostas. Nesses roteiros fomos solícitos que os professores fossem objetivos quanto as suas respostas.

As lembranças que faço da disciplina História no período que estudei o Ensino Fundamental, são mínimas, quase não tenho lembranças para descrever, do pouco lembro quando estudei, era o primeiro grau na época, a gente estudava História e Geografia em Estudos Sociais. Mas a forma como nos foi ensinado, as coisas pareciam ter mais importância, como por exemplo: aprendíamos sobre o descobrimento do Brasil, no dia independência cantávamos o Hino nacional de na chegada e na saída, o dia 15 de novembro estudávamos as cores da Bandeira. Mas a gente valorizava mais do hoje a forma como aprendíamos (Professor 1).

Em uma das suas obras intitulada “Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério”, Tardif e Raymond (2020) enfocam dizer, que os professores quase sempre recorrem as suas experiências de vida e/ou a experiência construída na condição de alunos. Os autores citam referências como (Carter; Doyle, 1996); (Raymond 1998.^a; 1998b); (Raymond et al., 1993), para reafirmar que esses autores demonstram que há muito mais continuidades do que rupturas, entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aqueles que marcam a associação primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno (Tardif; Raymond, 2000, p.218)

As lembranças que tenho de como aprendi o Ensino de História são fragmentadas, porque naquela agente não estudava História como uma disciplina específica, eu lembro que 21 e 22 de abril era muito comemorado na escola, o dia de Tiradentes e dia do descobrimento do Brasil pareciam significar que as datas dos acontecimentos também era um dia após o outro. Exaltando a figura decorativa de dois Heróis da Nação: Tiradentes e Pedro Álvares de Cabral. Mas só as comemorações não me era suficiente para entender algumas questões, como por exemplo, como teria acontecido a chegada dos portugueses, onde eles chegaram? Por que mataram Tiradentes daquela forma como aparecia nos livros? Mas eu lembro que a gente se confundia muito com um tempo e outro, mas era assim que nós interessávamos em aprender história. Interesse que a gente não encontra muito nos alunos hoje (Professor 2).

De acordo com as informações que ambos os professores já haviam nos relatado, de que o ensino de História no quarto e quinto ano, se desenvolve nas datas especiais do calendário Civil escolar. Observou-se também os indícios carregam consigo muito muitos elementos que reflete o tempo de como aprenderam a disciplina. Neste sentido, buscou-se explorar as particularidades de como eles abordam esses deslocamentos temporais nas suas metodologias ativas de ensino.

Apesar de eu desenvolver minha aula de história somente nos momentos alusivos ao calendário, sempre dispensei esforço no sentido de contextualizar a aula. Vou citar exemplo de como desenvolvo a aula de história, vou falar do Dia de Tiradentes em alusão 21 de abril: começo sempre fazendo questionamentos com as crianças: Quem foi Tiradentes? Qual o contexto político-social e religioso daquela época? Em seguida costumo trazer para a compreensão do contexto da história do presente.

Assim falamos de Tiradentes como exemplo de luta, mas também, do protagonismo de cada um na construção de mudanças. Analisamos também com os alunos o mesmo acontecimento a partir de outras leituras possíveis que reflete o percurso do tempo histórico entre 1789 chegando até nossos dias (Professor 1).

Com continuação da entrevista, a professora voltou a relacionar as possibilidades em desenvolver as aulas dos conteúdos de História, relacionando dificuldades dos alunos e o sistema de ensino, dando exemplo de mais uma diferença que o percurso do tempo condicionou “Eu gosto muito de trabalhar os temas através dos projetos, porém nos últimos anos houve significativas mudanças que dificulta continuar” (Professor 1).

Me interessei saber, se eles faziam lembranças dos materiais e recursos didáticos, como o livro de história, em que estudaram, e suas respectivas descrições. Objetivou-se entender, em que contexto o percurso temporal possibilita a eles fazerem alguma alusão desses materiais nas suas aulas de história?

Eu lembro que o livro de História que a gente estudava, vinha dividido em: História do Brasil, História Geral e História da América. Até em 2006 eu ainda trabalhei com meus alunos do quinto ano com um livro de uma autora chamada “Célia Passos” – um livro de “Educação Integrada”. Esse livro me faz lembrar muito da época que estudei. Depois disso, o tempo passou, foram aparecendo outros livros, “ai pronto”, e é assim, livros em que os conteúdos vêm de acordo com que nós somos determinados a fazer, a gente às vezes não aceita, mas temos que trabalhar com eles (Professor 1).

Todos os anos, a escola desenvolve junto aos professores em seu planejamento anual em consonância com calendário civil escolar. Neles são demarcadas algumas datas especiais onde são definidas culminâncias de aulas alusivas a essas datas. Com a finalidade de entender melhor como os alunos e o próprio professor constroem as compreensões dos deslocamentos temporais. Propusemos então, desenvolver uma atividade com a turma do 5º ano sob orientação do professor escolhemos a semana da pátria, alusiva ao 7 de setembro.

Com a finalidade de aprofundar os entendimentos dos estudos das leituras do processo de Independência do Brasil e como contextualizam os tempos diferentes, realizamos uma atividade na turma do 5º ano junto ao professor, com foco aos dias alusivos as celebrações da semana da pátria. Assim, adentrei na turma expondo a finalidade com os estudos, preparando o ambiente que favorecesse o andamento da pesquisa. Utilizei para isso, dois modelos de questionário diferentes entre si: sendo um para o professor e outro para os alunos descritos em anexo.

O questionário dos alunos propôs desenvolver no primeiro momento, suas respostas sem que interferíssemos, em seguida, mediou-se algumas dúvidas observadas por eles. Considerando o tempo proposto para as suas respostas. A cerca de hora e meia depois, solicitei iniciar recolher deles as respectivas respostas. De um total de 25 alunos, aproximadamente 6 alunos responderam parcialmente todas as questões. Outros 10 alunos responderam à questão número 01, incompleta as questões objetivas. Os restantes não conseguiram responder. Dos 06 alunos que responderam à questão número 01: o que significava desfile para eles? A maior parte deles responderam: “desfile é a comemoração de Independência do Brasil, e que todos os anos se comemorava a marcha no país”. Nenhum deles mencionou o ano da independência.

A segunda questão: Qual era o regime vigente no Brasil antes “independência”? Do total de alunos pesquisados, 13 responderam: “*uma colônia*”, 03 alunos responderam: “*uma república*”, e o restante não responderam.

A terceira questão: se o Brasil havia se tornado independente: político-econômico, político ou somente econômico? Somente um total de 05 responderam, sendo que 03 respondeu: “político e econômico”, 01 aluno respondeu: “político”, e outro respondeu: “econômico”.

Na quarta questão 07 alunos assinalaram a alternativa: a, o grito de independência deve ser entendido segundo esses alunos; como um “orgulho” – dada a importância do acontecimento para o Brasil tornar-se independente. 15 alunos optaram por escolher a alternativa (d), entendendo assim, que o Grito de Independência de D. Pedro I, foi importante e deve ser lembrado para sempre, 01 aluno assinalou duas alternativas, os restantes não responderam.

Na quinta e última questão todos responderam a alternativa (c); de que a data em comemoração ao 7 de setembro de 1822, tem muita importância nos dias atuais, pois eles entenderam que nos tornamos independentes e libertos de toda as formas de exploração política e econômica externa.

Até onde me foi possível entender, a partir do comportamento das crianças, levando em considerações suas reações, foi de que os questionários pareceram um pouco longo e estranho para eles, principalmente para aqueles que, com dificuldades de leituras, já optavam por entregar o questionário antes mesmo de concluir.

Todavia o trabalho com eles serviu para compreender melhor dois pontos relevantes: o primeiro trata-se do que os professores já haviam nos relatados – de que a dificuldades de leitura alfabética tornam-se percalços e barreiras para a leitura e compreensão de os demais componentes curriculares. Do ponto de vista do nosso olhar docente foi perceptível entender que a contextualização historiográfica com a realidade cotidiana, ainda é tímida, e que, o deslocamento temporal é pouco perceptível quando se propõe que eles façam a relação entre um dado acontecimento do século XIX e sua relação com a realidade atual.

O que foi possível perceber ainda, até mesmo em decorrência de seus comportamentos, oferecem indícios de que as narrativas históricas construída sobre a data em questão, encontra-se presa sob a perspectiva mais próxima ao passado ufanista, restrita a celebrações da história do calendário escolar; quando observado a luz dos diferentes tempos históricos, e outras leituras possíveis do contexto histórico do sete de setembro.

Optou-se também por desenvolver com os professores um diálogo, fazendo associação entre: os marcos temporais e as representatividades históricas da Independência do Brasil do 07 de setembro de 1822, e os diálogos temporais de contextualização desses acontecimentos com a história do tempo presente. Neste sentido, mediou-se um debate com os docentes abordando os fundamentos das construções das narrativas dos deslocamentos temporais, e o percurso construído, entre um tempo e outro. A ideia objetivou instigar compreender melhor as dinâmicas do ensino, que permite nós professores e alunos, independente da faixa etária, a historicizar as narrativas que apontam para os diálogos históricos temporais.

O desenvolvimento da pesquisa empírica concedidas pelos professores envolvidos, trouxe informações relevantes a pesquisa, das suas práticas e contextos referências coletivos (relativo à sala de aula e o espaço escolar e o sistema de ensino), em que o professor docente estar inserido. Isto é, são fatores externos a eles, não depende somente de suas vontades e pensamentos individuais, mas do conjunto desses fatores.

Entretanto, somos seres pensantes e as particularidades do pensamento individual docente não está isenta as nossas condutas e práticas no processo que envolve as construções dos saberes. Neste sentido, a exemplo da proposição do questionário individual dos alunos, optou-se também por desenvolver especificamente com o professor, um questionário individual sobre o mesmo conteúdo.

Algumas informações resultantes dessa experiência com o colega docente do 5º ano, participante da pesquisa, vislumbrou os debates sobre as celebrações do 7 de setembro e as perspectivas históricas dos deslocamentos temporais. O conteúdo dessa entrevista encontra-se descrita em anexo deste trabalho de pesquisa.

3.3 As temporalidades na perspectiva: passado-presente no ensino de história e as relações com saberes escolarizados.

Refletir sobre o Ensino de história e as temporalidades no Ensino Fundamental como já mencionado, é uma tarefa complexa, por mais presente que a dimensão temporal possa parecer em nosso cotidiano. Efetivamente “fora do tempo” não há história. Para nós professores da educação básica de modo em geral, o ensino de história e do tempo devem estar atentos às dinâmicas que a didática do ensino/aprendizagem propõe ou condiciona a conversar com o desenvolvimento do saber escolar. Para a faixa etária dos anos iniciais a tarefa docente é ainda mais abrangente, por se tratar de conceitos que trafegam a subjetividade e a particularidade de indivíduos em estágio de formação afetiva.

Empenhou-se cuidado em não passar a impressão de que a pesquisa devesse propor modelos de ensino ou elaborar um novo currículo de história para a escola. Mas promover os debates, problematizar formas de ensino e criar ambiente reflexivo e autoavaliação que precede a prática docente. Em especial no ensino de História tornar perceptíveis as possibilidades e dinâmicas de ensino, inclusive, a revertermos nossa didática ou naturalização de metodologias de ensino de história.

No que compreende as atribuições da docência nas compreensões temporais, e conceitos categóricos históricos do presente e do passado, que o ensino escolar proporciona a criança. O professor por sua vez, não deve se mostrar uma figura indiferente, a saber, dos comportamentos e pensamentos manifestados pela criança dos conceitos de temporalidades. Ao contrário, proporcionar ambientes acessíveis e favoráveis as possibilidades e interpretações de leituras do tempo histórico.

Entre as acessibilidades, está o de lidar com as complexidades e as particularidades do conhecimento discente, que compreende o ensino do tempo histórico e da pluralidade que

propõe o ensino da história. Vista sob a perspectiva a refletir os conceitos que dão sentidos a “estória”, e a “história” como ciência, e os diálogos que atribui significados para cada uma delas. Descaracterizar o senso comum da naturalização das narrativas históricas; do pragmatismo e do fatalismo dos acontecimentos, que fragmentam as temporalidades. Elementos que compreendem estimular o desinteresse da criança pela aprendizagem da disciplina.

A pesquisa que me propôs desenvolver, evidentemente não estar isenta as limitações. Contudo, pretendeu-se dimensionar e oportunizar os debates empíricos, a conversar com a perspectiva, que estimula a desnaturalização de modelos de ensino intocáveis. Evidências condicionadas em algumas ocasiões às diligências do sistema de ensino, ou por nossas próprias práticas docente em resistir as mudanças. A partir do contexto da realidade, almejou ampliar discussões a partir de possibilidades que anseiam o ensino; de modo em particular, o ensino de história e das temporalidades. Onde possamos construir juntos essências de aprendizagem revestida de curiosidade.

Os contatos nas conversas informais e nos momentos em que se caracterizaram como entrevistas, muito embora, nem sempre desenvolvido como orienta o protocolo, entretanto, muito produtiva do ponto de vista dos elementos novos que a investigação pude trazer. O decorrer das entrevistas ou das conversas informais com os professores, nem sempre consegui separar os conceitos de temporalidades no ensino da história e currículo. Por vezes os professores falavam desses conceitos que se faziam parecer muito relacionados, muito em decorrência das orientações e manifestações que o currículo exerce nos conteúdos, bem como do seu caráter cronológico.

Os trabalhos de entrevista dirigidos e fundamentados nas abordagens que perpassa a relação: passado-presente, e de como os professores desenvolvem o ensino de história nas séries iniciais na escola, voltam a ganhar contorno nesta unidade do capítulo, as formas predominantes como às aulas de história nas datas alusivas do calendário civil são desenvolvidas.

Neste contexto, as informações prestadas, que oscilava entre as atribuições ao currículo e as relacionadas às temporalidades históricas, exigia de mim, certo cuidado na seleção das informações. Em dados momento em que a professora descrevia sobre como desenvolve a disciplina fazendo relação entre o passado e presente, ela mencionava as

atribuições do currículo. Nesse caso precisou-se de uma atenção mais aguçada, em separar os conceitos decorrentes das informações abstraídas.

As circunstâncias das entrevistas sob a perspectiva dos conceitos passado/presente voltou a conduzir os debates do ensino a partir das datas celebradas no calendário civil da escola. O aniversário do município voltou a ser mencionado pela professora. Agora, partindo das perspectivas relações de um contexto histórico temporal, como as narrativas que deram origem ao município - destacando a importância do acontecimento histórico para a construção da identidade da comunidade e os estudos antropológicos.

Os diálogos se construíram em função de um período, de um espaço temporal, momento onde entra em cena as informações orais, inclusive de conhecimento da professora. Somada as fontes documentais (muito restritas é verdade), mas que fornecem indícios a origens históricas do município. O questionário também propôs a contextualização com o tempo presente, como instrumento que instiga a curiosidade, o protagonismo e a participação do professor e dos alunos na construção da memória e história local.

Costumo trabalhar história em alguns temas: quando chega o mês de abril em que acontece o aniversário do município, momento em trabalhamos um pouco a história local. Começamos falando do resgate da história da formação do município, dos personagens das lutas que desencadearam a origem do município. Mas dentro do tempo que nos resta, ajudo os alunos a observar as fontes que nos permite compreender melhor a história. Momento em que dirigimos as crianças o entendimento de que a história como foi a que deu origem ao município, é construída de pessoas que protagonizam seu tempo. E que, em nossos tempos, cada um, cada uma é responsável pelas transformações (Professor 1).

Fazendo relação com a temática do currículo a partir dos conteúdos ministrados, seus reflexos e implicância a compreensão do ensino da história e do tempo. E, levando e consideração os indícios que compreende as temporalidades, passado/presente no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em consonância com as informações prestadas pelos professores envolvidos na pesquisa. Propôs instigar o debate sobre os entendimentos desses profissionais quanto a supressão das aulas de história: como a diminuição das aulas de história, por motivos já delineados. E consequentemente as atividades serem desenvolvidas nas datas e celebrações instituídas pelo calendário escolar, e seus impactos na compreensão e interpretação dos alunos da disciplina.

Eu entendo que a diminuição das aulas de história, por motivo já exposto. Já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, se estendendo para as etapas seguintes,

reflete muito no entendimento e também no interesse dos alunos pela disciplina. Referindo-me as faixas etária do quarto e quinto ano, turmas que venho ministrando aula a tempo, a gente observa neles uma dispersão, um estranhamento e desinteresse quanto ao conteúdo da disciplina, a gente tem a impressão de eles estigmatizam algo do passado que não importa mais falar (Professor 2).

Como já informado, a professora é graduada em Geografia e Pedagogia, e esse fator contribui em muito para um diálogo que aproxima os objetos da pesquisa. Por conseguinte, quando ela se refere a expressão “estranhamento” e “desinteresse”, não nos parece estranho, em decorrência de que também, são comportamentos observado por este professor, sob o ponto de vista do olhar docente. Contudo, pude observar em suas falas dois pontos que consideramos pertinentes; e que a pedagogia do ensino de história também discute a partir das perspectivas referenciais da teoria da aprendizagem: do ponto de vista do pertencimento as narrativas históricas e o espaço em que a criança está inserida; a professora se utilizou as seguintes falas:

Mesmo quando se trabalha na aula de história, os preceitos e elementos da história local, não temos documentos o suficiente, isto é, não temos recursos e materiais didáticos necessários alusivos a história local para desenvolver com os alunos. Neste sentido, o aluno não ver na narrativa o grupo social da história local a que pertence. Dessa maneira, não se sente inserido no processo histórico. Nas páginas dos livros de história e manuais didáticos desenvolvidos na aula de história, possui outras narrativas (Professor 1).

Outro elemento do qual me referir, a observar na fala da professora, já explicitado nos fragmentos do primeiro capítulo, refere-se a predominância do ensino de história em uma perspectiva da cronologia evolucionista, construída a partir de cultura dominante de “apreensão” e “propriedade” de tempo:

Eu entendo que a maneira como sempre pude entender o ensino de história, que venho acompanhando desde o tempo em que estudei. Acompanha uma naturalização do ensino dessa disciplina. E deva uma reflexão quanto ao modelo fragmentado como se ensina a história. Até mesmo quanto ao proposto na estrutura do currículo e da BNCC. Esse modelo de ensino orienta em suas bases, a ministrar o ensino de história sob uma ordem evolutiva, que vai do passado para o presente. Essa ordem estabelece ainda, que uma criança deva estudar um determinado período da história. Entretanto, esse modelo estabelecido dos conteúdos, entendo provocar na criança a um entendimento de que o tempo histórico deva ir até onde ela pôde estudar; nas séries em que estão matriculadas (Professor 2).

Mesmo não estando isentos, das observações que caracterizam falhas e/ou tendências que satisfazem os interesses individuais de um pesquisador, empenhou-se ao máximo a não restringir as perguntas de acordo com o que queria ouvir. Neste sentido, os desafios foram

empregados com finalidade de sempre deixar os professores entrevistados a vontade em expor seus pensamentos, inquietudes, experiências e formas de interpretações.

Dando continuidade as questões levantadas sobre a forma como as aulas de história e os diálogos temporais são desenvolvidos e evidenciados no ensino escolar, da realidade empírica nas referidas faixa etária na escola Emmanoel Lobato. E os métodos que empregam as orientações do sistema de ensino, a professora acrescentou ainda:

Eu acredito que os métodos de ensino utilizados não perdem a importância quando se trata da experiência que vamos adquirindo no cotidiano. Contudo, de modo em geral como costume ver, do lugar de um professor que não tem formação na área, mas vejo que a forma como se ensina história leva em conta o que o aluno aprendeu. E como o sistema de ensino condiciona, contribui para as restrições do entendimento de tempos históricos fragmentados e desconectados. Entendo que a maneira como se ensina, “aliás é a forma como não se está trabalhando a disciplina história”, em algumas situações cria sim, de certa forma, até uma antipatia pela disciplina, que também atinge o professor. Outro dia um aluno fez um comentário comigo dizendo: “para quê ficar lembrando e falando de algo que não volta mais?” (Professor 1).

A professora se propôs a dividir conosco um exemplo de um conteúdo de história desenvolvido por ela no quarto ano. No momento oportuno ela optou por escolher o dia 21 de abril, data alusiva ao dia de Tiradentes. Foi solícito que ela nos fornecesse as informações precisas e objetivas que ajudasse a entender os aspectos pontuais de como ela aborda o conteúdo com os alunos, de um dado acontecimento histórico do movimento pela independência do Brasil do fim século XVIII. E como relaciona com os fundamentos que dão significados a contextualização histórica de um tempo presente.

Quando chega a data oportuna alusiva aquele acontecimento histórico, levando em consideração o nosso tempo reduzido para desenvolver o componente curricular, procuramos ser bem sucinto: costume desenvolver as aulas no projeto utilizando os temas; estamos no mês de abril, e por isso, falamos do Dia de Tiradentes com os alunos: começamos sempre com os questionamentos: quem foi Tiradentes? Por que foi morto? Qual o contexto que eles viviam ali? Estimulamos eles compreender melhor a narrativa do acontecimento histórico relaciona a construção da história no aspecto político-cultural e religioso para a compreendermos e relacionarmos com a história vivida na nossa realidade. (Professor 2).

No decorrer das informações prestadas, a professora fazia questão em deixar claro, os percalços e desafios em fazer essas abordagens em um tempo reduzido de aula, levando em consideração as dificuldades de aprendizado. Assinalou também, o fator preponderante a cognição do aprendizado, em que grande parte dos alunos se encontram. Referindo-se as

“limitações” em assimilarem, os entendimentos dos conteúdos, somada as dificuldades de leitura alfabética.

A partir desses questionamentos, reservamos um tempo para refletirmos a contextualização histórica da figura de Tiradentes; das narrativas históricas que o transformou em herói nacional. E, a partir desse contexto, tirar de exemplo e aprendizado, analisando também sob o ponto de vista de outras leituras históricas possíveis sobre o mesmo acontecimento da Inconfidência Mineira. Entre as conversas que também procuro desenvolver com as crianças, diz respeito às continuidades das lutas pelos nossos direitos político sociais de independentes, que as práticas e os valores que nossas lutas devem trazer. Uma das reflexões que fazemos com os alunos, considerando suas idades é claro, leva em conta, as continuidades das lutas pelos nossos direitos, nossas independências, a justiça, a democracia como um direito na prática do nosso presente, na nossa comunidade, e na sociedade como um todo (Professor 1).

A velocidade em que as transformações ocorrem no decorrer do tempo, nos condiciona a recorrermos urgentemente às dinâmicas e estratégias em que essas transformações impuseram. Para que o ensino escolar não seja comprometido pelo desgaste, e não percam de vez suas vitais essências, é necessário que possamos compreender suas dinâmicas transformadoras e estamos a atentos as mudanças.

Finaliza-se, portanto, esses estudos de pesquisa das conclusões dos trabalhos de coletas das fontes empíricas, oriundas das entrevistas. Delineamos resumidamente alguns pontos da fala da professora, que compreende descrever como vozes de inquietudes e anseios em meios as questões que perpassam sistema de ensino, instituído em uma comunidade ribeirinha. Que carrega marcas de conquistas, mas também sofre as intervenções das mazelas políticas educacionais. Que em situações diversas, nos posiciona na qualidade de profissionais docente, mas também como cidadãos, a carregar misturas de sentimentos de conquistas, mas também de frustrações inconformidades e impotência antes a realidade.

A exemplo do que já expomos, é muito desafiador para nós professores dos anos iniciais trabalhar a disciplina história, por tudo o que já dissemos. Eu penso que apesar dos nossos esforços no sentido protagonizarmos o saber escolar, mas que a forma como se está se ensinando história, na verdade como está se lidando com os conteúdos da disciplina, tenho consciência de que além deixar lacunas, estigmatiza o desinteresse, e o distanciamento da curiosidade. O que corrobora com uma interpretação fragmentada da história e do tempo. Vejo que nos últimos anos o ensino de história foi banalizado, não se dá mais importância a essas coisas. A gente vê que tem muitas crianças no quarto e quintos anos (que é a série de que estamos tratando), que não conhece nem mesmo as cores da bandeira. Apesar de ver, mas não lhe chama a atenção, não sabe o dia, não conhece o hino. Parece que entender a história para as crianças dá a impressão que está fora de moda, é algo arcaico. É verdade que como era ensinado no tempo em que aprendi a disciplina história, tinha

muito de um ensino tradicional, mas era assim que o ensino de história era mais valorizado (Professor 1).

Falas como essas da professora, não são indiferentes aos nossos ouvidos em decorrência de que nós professores do Ensino Fundamental Maior, também convivemos e presenciamos demandas como a que descrita pela professora. A epistemologia empírica da materialização do ensino/aprendizagem, que encontra suas células embrionárias da construção do saber escolar, deve a pesquisa empírica tornar-se para esse pesquisador, instrumentos e pontos de partida para novos horizontes na perspectiva das aprendizagens históricas. Ademais, partindo do pressuposto de que toda a ação política educacional deve embasar suas ações com base em uma pesquisa, esses estudos também devem contribuir com levantamentos de dados que se constituirão transformar em ações efetivas de políticas educacionais.

Neste sentido a reelaboração de saberes resulta também daquilo que Chevallard (1991) chama de “necessidade de compatibilização dos saberes”, tanto com os saberes acadêmicos como os construídos na sala de aula. Nesta perspectiva, Monteiro (2007) faz referência a Chevallard (1991, p. 29-33), que aponta para reconstrução dos saberes em constância.

Os saberes “envelhecem”, se gastam, porque se distanciam sobremaneira dos novos saberes produzidos no campo acadêmico – “desgastes biológicos”; ou porque “não passam mais” – os alunos não se interessam, apresentam dificuldades na aprendizagem, ou porque não entendem novos pactos de poder instituídos, ou já são de pleno domínio do senso comum, perdendo legitimidade para o ensino escolar – “desgastes moral”. Para reestabelecer a legitimidade, um novo fluxo de saber acadêmico se impõe a dinâmica de transposição didática, e se reestabelece para reelaborar novos saberes a ensinar e ensinados.

Essas referências se tornam pertinente na medida em se compreende a dinâmica imposta pelo tempo no processo que envolve o saber ensinar. E essas transformações não exime a prática da didática do ensino que, em determinadas condições e velocidade de tempo propõe ou diligência o professor a rever suas metodologias: de um tempo em que aprendeu, um tempo em que ensina, e de um tempo possa vir a ensinar. Sem essas percepções corremos o risco, enquanto docente, de não entendermos a acompanhar a metamorfose ambulante que exige o ensinar.

Os elementos de possibilidades, mudanças e revisão de nossas didáticas de ensino, que batem as portas docentes nos nossos dias, não deve encontrar resistência do conformismo e dos nossos insubstituíveis métodos de ensinar. Pois se assim o fizer resistir, possibilitará

recair sobre nós professores, o que Imbernón (2008) denomina de desgastes “biológicos” e “morais”, que o caminho da profissão docente possa vir trazer.

4. A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, CONSIDERANDO O CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE.

Neste terceiro capítulo as proposições da pesquisa, se constituíram como produto dos meus estudos, visando abarcar o conjunto dos trabalhos desenvolvidos ao longo da pesquisa. A proposta aqui apresentada em consonância com nosso professor-orientador Dr. Túlio Chaves, apresenta como produto final: uma Formação Continuada no espaço escolar da escola Emmanoel Lobato. Onde se proporcionou um dia especial de formação e debates, objetivando o aprimoramento do ensino e da prática de aprendizagem dos nossos professores das diferentes séries/ano dos diferentes componentes curriculares.

A temática desenvolvida na formação buscou refletir: a Importância da Formação Continuada, a BNCC e o Ensino de História nos Anos Iniciais. Propondo a partir desse capítulo, fomentar os debates que conversam com a proposta do primeiro e segundo capítulo, com o objetivo fortalecer ainda mais o objeto da pesquisa.

O capítulo está dividido em duas partes: a primeira parte faz uma abordagem apresentando o referencial teórico, a partir das leituras sobre a formação inicial e continuada dos profissionais docentes, a carreira profissional e as particularidades dos conhecimentos docentes que atuam no magistério. Mas também, o processo que demanda a formação, quando assume o papel preponderante ao ensino. Que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática. Que se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para possíveis adaptações as certezas e incertezas inerentes ao docente profissional.

Na segunda parte do capítulo, é o momento em que descrevo às experiências empíricas e práticas que a formação induziu proporcionar, objetivamente em decorrência ao contexto em que decorreu à ação. A formação se desenvolveu na modalidade Online, observando todas as etapas que antecederam, até a efetivação e conclusão da ação – ofício de solicitação, autorização e apoio para a formação. Organização – *Cronograma da Formação*. Temática: *O*

Ensino de História nas séries iniciais e a BNCC. Área de abrangência: Ciências Humanas e suas tecnologias. Público Alvo: Professores e equipe pedagógica e coordenação da escola.

O objetivo geral deste capítulo tem como proposta: As contribuições e os debates metodológicos direcionados a questão da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no magistério, e as perspectivas de leituras bibliográficas que conversam com a importância do processo da formação como prática de ensino. Promover formação em serviço a todos os profissionais docentes que atuam no espaço escolar da escolar Emmanoel Lobato. Refletir sobre as práticas pedagógicas e dinâmicas de aprendizagens, fortalecendo a reflexão, o diálogo e as proposições das ações pedagógicas de ensino.

Oferecer a formação continuada aos profissionais da educação do ensino fundamental oportunizando ações reflexivas e inovadoras. Debater possibilidade de aprendizagens diárias, a partir do protagonismo decente. Proporcionar momentos de socialização das ações desenvolvidas pelos docentes nas quais almeja-se a valorização do protagonismo das crianças, em experiências que oportunizam o processo de aprendizagem. Por fim, propiciar capacitação que envolve e amplia o desenvolvimento da proposta de interdisciplinaridade entre os docentes envolvidos no espaço escolar.

A construção deste capítulo, que caracterizou o produto de pesquisa, diferentemente dos trabalhos de entrevista, que envolveu dois professores do 4º e 5º ano, em que atendeu somente as séries iniciais. Neste capítulo, a dimensão propositiva da ação desenvolvida, amplia-se aos demais profissionais docentes, em que o público-alvo passam a ser todos os professores do quadro da escola, os profissionais que atuam no corpo pedagógico, bem como da presença ilustre dos coordenadores gestores daquela instituição escolar.

4.1 Conceitos e referenciais teóricos

Nesta unidade do capítulo, proponho-me fazer um breve debate a luz de embasamentos teóricos de leituras de dois conceituados autores, que direcionam seus estudos a formação profissional docente e que vão oferecer subsídios nossos trabalhos: os textos de Maurice Tardif (2000) e Francisco Imbernón (2000). Seus fundamentos de base teórica se constituirão como base, e somaram com alguns relatos dos professores que participaram da formação.

Segundo Aulate (1985), etimologicamente “formação”, significa: “ação e efeito de formar, ato de tomar forma, desenvolver-se”. Desta maneira a formação profissional de um educador é um processo que acompanha a sua vida pessoal. Essa formação não encontra fim na conclusão de cursos de graduação e pós-graduação de formações acadêmicas. Pelo contrário, o processo contínuo possibilitará ao educador a complexas dinâmicas do ensino; essas preposições refletirão concomitantemente, no processo de aprendizagem discente.

A formação universitária já não é suficientemente como ponto crucial da linha de chegada para as complexas práticas metodológicas que envolve o ensinar na sala de aula; mas, construções constantes dos saberes docentes e discentes. Em são que construídos no decorrer dos nossos exercícios práticos, em que os alunos formarão parte também desse processo de desenvolvimento. Neste sentido, buscar estratégias de ensino implica formar parte da formação do aluno.

O primeiro texto que fundamenta as discussões desse capítulo, a sua proposição temática, trata-se da obra de Maurice Tardif (2000): “Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimento Universitário”: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos Professores e suas consequências em relação a formação profissional para o Magistério (Revista brasileira de Educação: Jan/Fev/Mar/Abr (2000), nº 13).

O texto trata das relações do movimento de profissionalização docente abordando os fundamentos epistemológicos do ofício do professor e a relação com os conhecimentos universitários. O autor destaca a formação inicial (específica da graduação), condição que credencia o profissional a exercer em circunstâncias diversas, o ofício da docência. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, segundo o autor:

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de longa formação de auto-nível, na maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma, que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais (Tardif, 2000, p. 6).

A decisão em se tornar um profissional docente nos condiciona a fazermos escolhas em meio as incertezas, antes mesmo de prestarmos o vestibular para cursar uma graduação, as decisões recaem sobre nós ainda na qualidade de aluno no ensino básico. Essas incertezas, no

entanto, são acompanhadas por escolhas, escolhas de exercer o magistério, escolhas provenientes de afinidades com uma determinada disciplina etc.

O curso de graduação geralmente é motivo de muita alegria, pois torna-se a realização de sonho, mas o percurso e as dificuldades em que são atribuídas a formação, também tornar-se situações adversas a desconfortos e, em alguns casos, frustrantes do ponto de vista do que pensávamos ser um sonho; que mesmo sendo uma escolha individual, contrariou expectativas. Do ponto de vista da minha própria experiência, após cinco anos de formação na graduação (formação pré-profissional e inicial), sair do ambiente universitário na qualidade de graduado em ensino de história e, logo indicado exercer a docência em uma sala de aula.

Aqui estão dois paradigmas de realidades completamente diferente uma da outra; em muitas ocasiões, como a que já me foi possível presenciar no espaço escolar onde atuo, o processo ocorre simultaneamente, ou seja, o discente de graduação tornou-se docente ao mesmo tempo.

Todo esse contexto remete a situações, onde quase sempre somos diligenciados a exercer a profissão docente, ser um professor. A expressão, diligenciados refere-se a dois fatores externos que recaem geralmente sobre as nossas trajetórias de vida: as questões envolvendo as necessidades básicas financeiras (precisamos trabalhar, afinal de conta estamos já há anos no ensino básico e mais algum tempo na graduação). E a condição que nos remete ao auto desafio, a saber das nossas habilidades e comportamentos perante uma sala de aula, diante dos que já são nossos alunos. Sem contar com as expectativas externas que outros criam de nós, inclusive a nossa família.

Ora, esse processo está ligado também a socialização profissional do professor e ao que inúmeros autores chamam de “choque com a realidade”, “choque de transição”, ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, a transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (Tardif; Raymond, 2000, p. 226).

Como experiência particular, após ter terminado minha graduação, faço lembrança de uma frase da minha irmã, que também foi minha professora; ouvir ela dizendo a minha mãe: “acredito que ele ainda não saiba dar aula”. Penso não ser uma raridade a passar por experiência como essa, ou parecida. Não podemos negar o fato de que todo processo do curso de graduação e os estágios, tornam-se momentos únicos e de grande importância para o desenvolvimento da nossa prática docente. Mas, necessariamente outros conhecimentos que

estão para além dos universitários, deve constituir-se integrar ao processo de formação, e se fazer presente no percurso da vida profissional docente

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (Tardif, 2000, p. 7).

No momento atual, a questão que envolve o conhecimento e a construções dos saberes, tem estado no centro dos debates e pesquisas educacionais, seja aquelas relacionadas com a formação e profissionalização dos professores, sejam os que têm relação com os estudos sobre o currículo e métodos de ensino, ou até mesmo aqueles voltados aos enfrentamentos de fracasso escolar. Não se deve desconsiderar os aspectos técnicos e métodos eficientes que se tem desenvolvido. Todavia, os meios que relacionam os saberes com a didática de ensino carecem ser posto a mesa dos debates epistêmicos do ensino e da aprendizagem escolar.

Monteiro (2007) em sua obra intitulada: Professores de História: *Entre saberes e prática*. Argumenta que as relações entre as racionalidades técnicas de ensino, e o saber escolar, encontram-se ainda muito atrelados ao senso comum de modelos de ensino e saberes que resistem as rupturas ou até mesmo as transformações.

Tanto no modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, como aquele não-diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado. É, geralmente, um conhecimento universal que está posto, nos currículos e livros didáticos, para ser ensinado. Discutem-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, mas, em relação aos saberes ensinados, as preocupações ainda permanecem sendo de ordem de organização e didatização (Monteiro, 2007, p.21).

Em outra obra intitulada: *Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério*; de Tardif & Raymond (2000), fazem referência as experiências práticas e a formação teórica, inclusive fazem citações a outros autores que abordam o conteúdo, e que reconhecem a importância dos conhecimentos teóricos e técnicos obtidos na formação inicial, mas emitem atenção especial para os saberes mobilizados desenvolvidos para além dos universitários.

[...], mas mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, como uma formação direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários a realização das suas tarefas (Tardif; Raymond, 2000, p. 210).

Todo esse contexto nos leva a compreendermos que, se a formação universitária por si só não é suficiente para a atuação do ofício profissional, mesmo que esse professor não esteja somente a ser um reproduzidor dos conhecimentos acadêmicos. Contudo, as teorias obtidas na formação acadêmica se desgastam, ou ainda se perdem com o passar do tempo.

O que foi perceptível para mim, a partir do olhar da realidade empírica, onde me encontro inserido, oferecem fortes pretextos a se afirmar o fato de que o sistema educacional municipal, não oferece condições políticas educacionais ativas e efetivas de programas de formação continuada. Como descreve Imbernón (1998), “são ações que não dependem só do professor, mas dos processos políticos sociais e educacionais”.

Estas são condições que nos colocam em situação de desamparo profissional. Buscando continuar recorrer ao que a realidade nos propõe: a exercer a nossa prática profissional docente, de acordo com conhecimento teórico adquirido com a formação pré-profissional, agregada aos conhecimentos empíricos inerentes da experiência pessoal profissional e cultural, construída e reconstruída no e, durante o exercício e na prática de sala de aula, desde as primeiras experiências na atividade docente.

Os professores constroem suas experiências sobre dois fundamentos que, somam-se ao processo de sua formação: a trajetória pré-profissional e; uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno (Tardif; Raymond, 2000, p. 216).

Os autores também vão dizer que os saberes profissionais são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira profissional. Isto é, ao longo do processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases de mudanças. Se há discordância de que os saberes envelhecem, todavia, eles podem se desgastar com o processo de socialização que se configura, não somente entre os profissionais docentes e os alunos em sala de aula; mas também nas relações com seus pares e com outros profissionais que formam a escola. É o que me possibilita observar no contexto da minha experiência cotidiana.

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos as práticas e rotinas institucionalizadas de equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (Tardif; Raymond, 2000, p. 217).

Neste contexto a formação contínua e continuada, se constitui como uma ação afirmativa de política educacional indispensável, vital no processo do conhecimento integrado. Nas palavras de um dos professores integrantes da escola e participante da formação:

A formação continuada não apenas aprimora as habilidades dos professores, mas também fortalece toda a comunidade escolar, criando um círculo virtuoso de aprendizado e desenvolvimento. A formação continuada não é apenas uma exigência profissional é um compromisso com qualidade da educação. Ela amplia o olhar, renova práticas, aproxima as pessoas e fortalece vínculos (Professor 3).

Outra referência teórico-conceitual que fundamentou os debates que conversa com a temática retratada nas proposições deste trabalho de pesquisa; trata-se do texto de Francisco Imbernón, (2000), *A Formação Docente e Profissional: formar-se para mudanças e incerteza*. O autor faz uma abordagem apontando para a formação continuada como parte do processo; e não elementos separados ou desassociados do conhecimento profissional do professor. Ou seja, o diploma de graduação não deve se constituir como um fim, mas ao contrário: um processo em construção. O contexto escolar é quase sempre muito diferente do acadêmico. Uma formação permanente vai fornecer indispensáveis subsídios a percepções empíricas dos profissionais recém-formados, e/ou dos que já atuam na docência; necessário ao docente a ver, olhar perceber e agir, de acordo com outras perspectivas, os contextos em que estão inseridos os saberes educacionais.

Uma formação permanente deve propor um processo de continuidade que confira ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores. O eixo fundamental do currículo da formação é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em conhecimento experimentado por meio da prática, por meio do trabalho intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência (Imbernón, 2000, p.55).

A expressão do filósofo grego Aristóteles “sei que nada sei”, torna requisitos de interpretações diversas, deve encontrar-se, neste aspecto, conceitos fundamentais do contínuo aprender a aprender, para aprender fazer aprender. Em outras palavras, quanto mais se aprende, mas se percebe a necessidade de interações dos saberes e a constante busca pelo alimento maior: o conhecimento. A formação profissional universitária, que se constitui como formação inicial, deve ser parte de um processo contínuo, e não encontrar conclusões em um diploma de um curso de graduação.

O contexto em que se desenvolve o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje a profissão já não é mais a reprodução de um conhecimento acadêmico ou a transformação de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivações, lutas contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com as estruturas sociais e a comunidade... E é claro que tudo isso, requer uma nova formação: inicial e permanente (Imbernón, 2000, p. 14).

O ambiente em que caracteriza a sociedade capitalista em que estamos inseridos, e se consolidada nas relações construídas, tendem a instigar perspectivas individualistas. No contexto das relações sociais envolvendo os membros da comunidade escolar, práticas e ações individualistas são elementos visivelmente presente.

A realidade local onde desempenhou-se a construção deste trabalho pesquisa, e até mesmo de abrangência regional, implica dizer que “ausência” de uma política educacional de programa de formação continuada, contribui para a busca competitiva pela profissionalização individual docente. A exemplo dos cursos de graduação, pós-graduação, capacitação pedagógica entre outros, são objetos de disputas entre os pretendentes a vagas com oferta numérica e de opção de cursos, que são reduzidos. As atitudes em empenhar-se pela conquista de uma vaga, são louváveis. Entretanto, proporciona, implícita ou explicitamente embates e competitividade pela conquista da formação individual. Essas ações refletem no convívio do espaço escolar, onde a busca pela formação continuada, nem sempre se transforma na busca pelo conhecimento coletivo, mas do crescimento profissional pessoal.

Para Imbernón (2000), o processo que envolve a formação continuada precisa ser coletivo, o autor enfatiza que o saber profissional não é uma propriedade particular. Ser um profissional da educação significa, segundo ele, participar da emancipação das pessoas também. A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico, um compromisso ético

e moral, e a necessidade em dividir responsabilidades com outros entes sociais, já que exerce influências sobre outros seres humanos.

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e a interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar a escolarização escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com o que devemos manter estreita relação (Imbernón, 2000, p.40).

Em meio às suas convicções ou incertezas, como já descrevi anteriormente, o recém-graduado pode também carregar consigo, um sentimento de autossuficiência, mesmo que ainda esteja iniciando uma carreira profissional docente. Essa autossuficiência, se não impede, atrapalha em muito a continuidade da formação docente, pois o profissional já se satisfaz com o que tem, e acaba fazendo uma separação entre os conhecimentos acadêmicos, afastando-se da necessidade de formação permanente.

4.2 Referências descritivas da prática da realização da formação

De acordo com informações obtidas dos colegas professores envolvidos na pesquisa, no decorrer do ano letivo o calendário de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação do município, promove uma formação anual com os docentes. Entretanto, essas formações são de caráter exclusivo dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Esse evento formativo também, não se estende a todos os profissionais docentes, mas somente a um público de professores do 1º ao 5º ano, credenciando-os a participarem.

Entretanto ressalta-se a importância da formação continuada para todos os docentes que compõem a escola. Portanto, o processo formativo deve fazer parte dos objetivos da escola. Com isso, a aprendizagem e o desenvolvimento do educador tornam-se constantes, permitindo maior reflexão e aperfeiçoamentos das práticas pedagógicas. Sendo assim, possível elaborar novos horizontes possibilidades de dinâmicas do processo que envolve o ensino/aprendizagem, perceptíveis as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Nos dias atuais, com as constantes transformações ocorridas no processo de ensino e da aprendizagem na construção do saber escolar, as práticas e metodologias pedagógicas

apelam para que os educadores se mantenham atentos, oportunizando perspectivas de se tornarem profissionais valorizados e requisitados.

A organização do evento de formação contou com aproximadamente 4 (quarto) horas de formação, realizada na forma virtual envolvendo os professores da Educação Infantil ao 9º ano e os demais participantes da ação. Sobre mediação dirigida por mim e pelo professor Dr. Túlio Chaves, a quem coube a função de palestrante da reunião. A formação iniciou-se com os protocolos de apresentação entre os colegas daquela instituição escolar e o professor orientador. Em seguida a apresentação do tema, objetivo, plano do curso e público-alvo. Seguida das apresentações do primeiro slide e abordagens do conceito temático a partir da imagem:

Figura 5 – O saber histórico escolar e as leituras de tempo para o Ensino Infantil



Fonte: Arquivo do autor (2025).

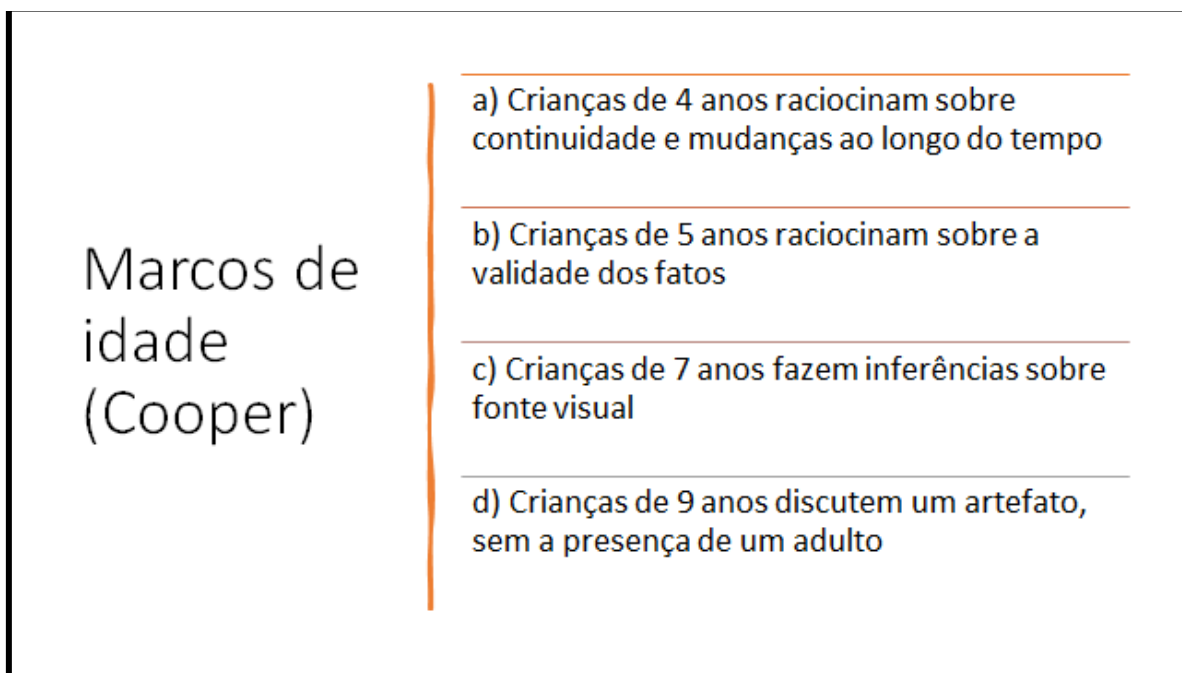
A reunião prosseguiu com a apresentação da temática dirigida pelo professor palestrante, com a exposição e análise do slide e dos conceitos: *Aprendendo e ensinando sobre o passado a criança de três a oito anos*. O desenvolvimento dos conceitos conduziu o professor a enfatizar o processo de leitura do tempo, construído pelas crianças das referidas faixas etárias. De acordo com a teoria de Jean Piaget, identifica-se nessa fase da criança seu estágio “pré-operacional” ou “simbólico”, quando se inicia o período domínios das linguagens e os símbolos de comunicação, quando começam também interpretar imagem e lidar com alguns conceitos de tempo.

A percepção de velocidade do tempo é acompanhada pelas transformações e desenvolvimento de suas aprendizagens. Essas transformações operam significativamente, em um dado período de tempo como é o estágio pré-operacional. Outro fator preponderante diz respeito ao desenvolvimento as particularidades individuais da criança, como a construção e percepção de tempo; um conhecimento desenvolvido a partir de suas próprias descobertas.

Uma das falas do professor palestrante que se manifestou de muita relevância para ampliação dos debates, e que as experiências em sala de aula com as crianças nesses estágios da sua formação, ajuda-nos a melhor compreender, discute as evidências de que nessa fase, a

criança ainda interpreta o mundo principalmente com base em sua percepção pessoal, e não na compreensão objetiva dos elementos temporais compreendido pelo adulto.

Figura 6 – Saberes cognitivos nas faixas etárias, segundo Cooper



Fonte: Arquivo do autor (2025).

No segundo referencial temático tratou-se: *Os marcos de idade, segundo Cooper* (2005). Onde o professor palestrante enfatizou as peculiaridades temporais; períodos comportamentais, e de raciocínios e interação da criança, associado a cronologia temporal. Dando ênfase a todos os fragmentos descritos, de modo em particular aos conceitos da letra d: *Crianças de 9 anos discutem um artefato, sem a presença de um adulto*.

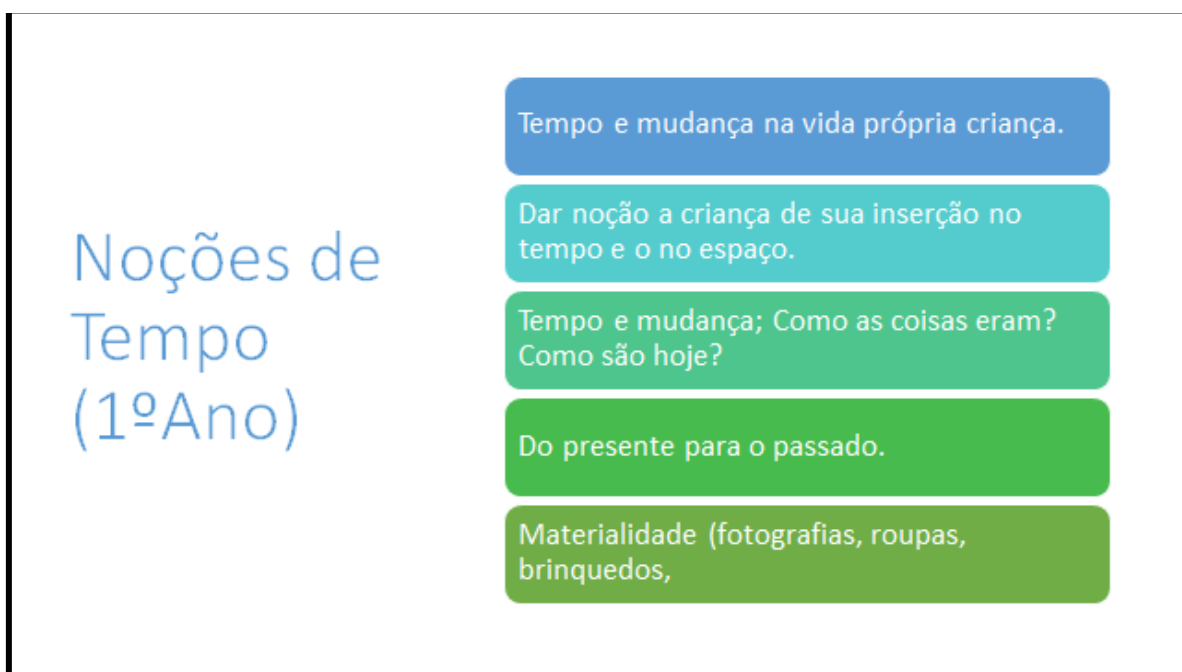
Relacionando esse conceito ao que propõe Piaget (1952), como o Estágio Operacional Concreto. Fase em que se observa profundas transformações na capacidade de raciocínio da criança, permitindo a ela processar informações de uma maneira mais estruturada e lógica; porém ainda atrelada ao concreto. É também, segundo as teorias piagetianas, quando o pensamento torna, menos egocêntrico e mais lógico. Foi nessa faixa etária em que os estudos deste trabalho de pesquisa estiveram mais próximos.

Para que os debates continuassem a transcorrer de acordo com os objetivos da temática das abordagens sobre as dimensões temporais de presente-passado, e as relações com

os saberes escolarizados, a temática trouxe os estudos de Cooper (2005). Autora que desenvolve estudos e dados de pesquisa, que apontam dizer que: “a criança entre 06 a 10 anos de idade, têm uma quantidade de conhecimentos fragmentados que aumenta com a idade”. Entretanto, segundo ela, “quando esse conhecimento não é mediado pelo ensino escolar, a criança tende a possuir compreensões incompletas, e em algumas ocasiões, preconceituosas”.

Outro ponto significativo em que o professor palestrante instigou debater observado a luz dos estudos que compreende a psicologia infantil de interpretações de tempo, com participação ativa dos presentes na reunião: tratou-se do entendimento de que essas fases em que apontam os estudos teórico-comportamentais da criança; não são meramente marcadores cronológicos, mas representam transformações qualitativas e significativas na maneira como a criança entende, interpreta e interagem com o mundo. As experiências com crianças, em de sala de aula e para além desta, destaca habilidades cognitivas distintas e maneiras individualmente complexas de compreensão de mundo.

Figura 7 – Noções de Temporalidades no Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo do autor (2025).

Na terceira proposição temática, as abordagens estiveram direcionadas as: *Noções de Tempo* (1º ano do Ensino Fundamental). As proposições analisadas a partir desse conceito

levou em consideração duas perspectivas de tempo: o tempo idade da criança e o tempo série escolar em que se operam se somam os conhecimentos preconcebidos inerente a criança, de acordo com sua faixa etária, e os conhecimentos cognitivo construído na escola e no meio social.

Neste sentido, Vygotsky considera que o meio social é essencial para a construção do conhecimento da criança, segundo suas teorias, o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelas interações sociais e pelo contexto cultural.

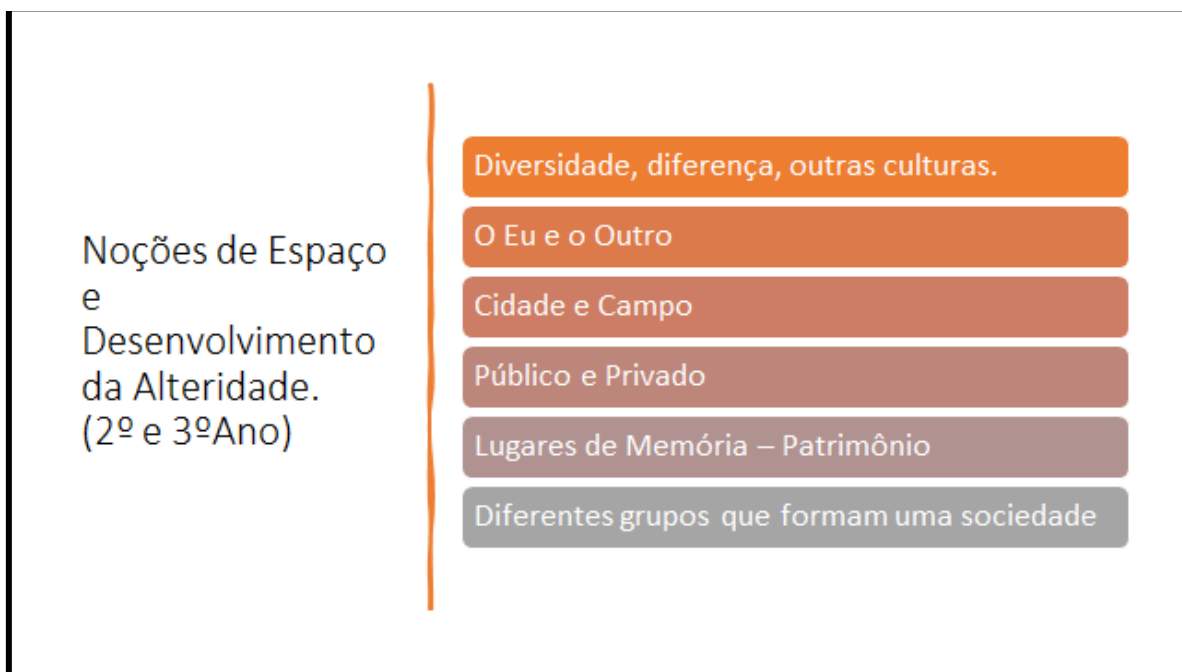
Os debates estiveram ambientados ainda, nos fundamentos que perpassa o aspecto cultural emocional da criança, como ponto de partida dos valores culturais, tido como base para as demais compreensões de tempos diversos por parte da criança, E neste sentido, rechaçou-se os cuidados com essa base cultural e os aspectos que afetam sua estrutura, moldada de acordo com o desenvolvimento cognitivo construído na escola e no meio social.

O professor palestrante expôs o exemplo da compreensão de tempo de uma criança quanto ao momento do seu aniversário, obedecendo a requisitos como tema, figuras decorativas etc. Ou seja, símbolos que dão significados ao cotidiano da criança. Essa mesma criança pergunta: qual teria sido o tema do aniversário do seu avô? A resposta para elas, tanto dos pais como do professor, pode se fazer compreender, ou significar incertezas.

Assim, é essencial o equilíbrio entre o não se afastar dos objetos concretos, mas, ao mesmo tempo, é essencial, que a resposta seja satisfatória a compreensão da realidade da criança. É neste ambiente que os meios sociais externos, em particular a escola e decência influem e tem papéis específicos relevantes.

As teorias de Freud, Piaget e Vygotsky continuam extremamente relevantes para compreender as fases da educação infantil e orientar práticas pedagógicas eficazes. Muito embora, se diferenciem em suas particularidades teóricas. Defendem objetos comuns, como, por exemplo, a ideia da essência da prática docente em equilibrar teoria e prática, ciência e afeto, estrutura e flexibilidade. Ao fazer isso, o professor, o convívio escolar, não apenas favorece o sucesso do aprendizado escolar, mas promove o desenvolvimento maior da criança.

Figura 8 – O ensino e a cognição de espaço, desenvolvimento e alteridade.



Fonte: Arquivo do autor (2025).

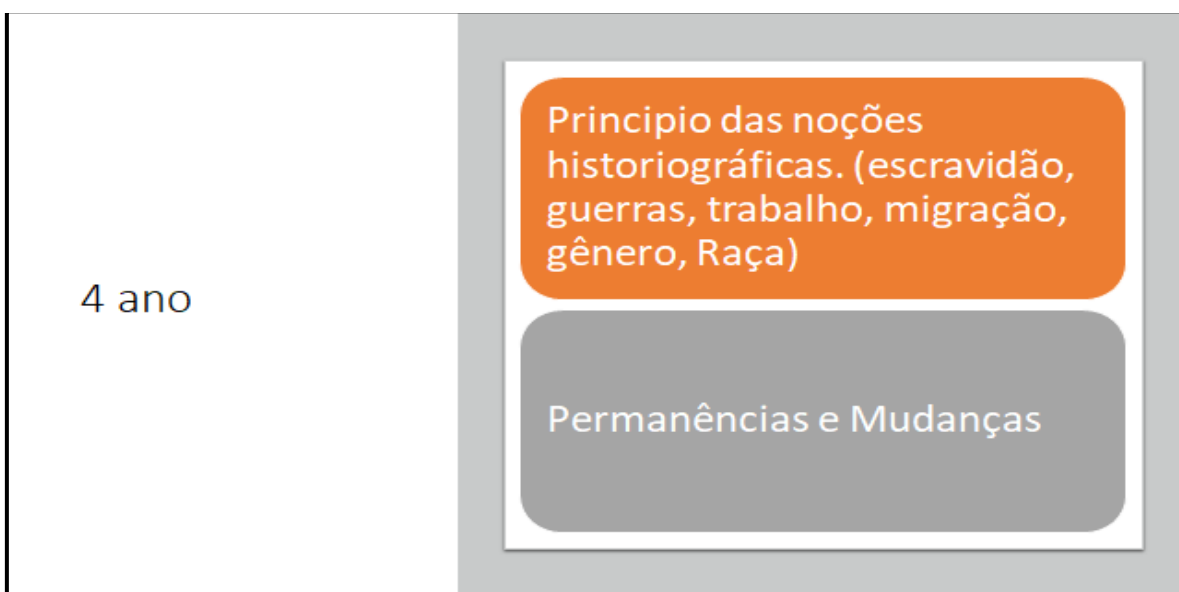
Na quarta apresentação temática os debates se dirigiram as: *Noções de Espaço e Desenvolvimento de Alteridade* (2º e 3º Ano). Estes conceitos instigaram os debates a partir do espaço escolar nas suas dimensões física social e cultural, contexto em que as relações culturais se estabelecem (valores familiares, religiosos, sociais e cognitivos), e se fazem presente em um ambiente físico social que é a sala de aula e o espaço escolar.

O professor palestrante levantou duas questões muito importantes, nessa fase da escolarização da criança, ao destacar: as particularidades inerentes às crianças nessa faixa etária no enfoque de realidades diferentes. E a maneira como o professor vai moldar, vai lidar com as peculiaridades individuais das crianças. Os debates estiveram direcionados em como a docência vai se estabelecer pontes entre esses valores culturais (características da criança e do próprio professor), os saberes escolares e a cognição do aprendizado?

A questão envolvendo a alteridade no cotidiano da escola também estiveram no centro dos debates. Entre os professores que se manifestaram a respeito, fazemos referência a fala de um deles, “a escola e nos professores devemos estar atentos e saber lidar com as questões das diferenças, sociais culturais e religiosas inerente a crianças, ainda percebemos elas confusas com a diferença dos próprios coleguinhas” (Professor participante 4).

Neste contexto, as discussões se desenvolveram em torno das “diversidades”, e da valorização do outro, mostrando que nessa fase as crianças já devem começar a perceber que a tolerância e as diferenças enriquecem o convívio e contribui para a construção do aprendizado e de uma sociedade mais humana.

Figura 9 – Conceitos historiográficos e noções de tempo histórico.



Fonte: Arquivo do autor (2025).

Na quinta imagem, a proposição temática debruçou-se sobre o conceito: *Princípios das Noções de historiográfica*. (escavidão, guerras, trabalho, migração, gênero, raça). Noções de *Permanências e Mudanças* no 4ºano. A discussão da referida temática transcorreu de forma em particular no ensino de história, abordando dois conceitos que estão inter-relacionados e que são desenvolvidos também a partir das orientações curriculares: os conceitos de “categorias históricas” - que aborda as questões historiográficas relacionadas ao componente curricular. Neste aspecto, analisou-se as relações que compreende, os conhecimentos culturais que é próprio da criança e os saberes históricos construídos no meio escolar.

Outro elemento relacionado diz respeito às questões das temporalidades históricas. Que nesse caso, são conceitos que se volta a dialogar também com outras faixas etárias no Ensino Fundamental, em que as compreensões de *permanências e mudanças*, que são

conceitos históricos-temporais que as dimensões propositivas e deste trabalho de pesquisa se dispôs a investigar.

Figura 10 – O simbolismo como leituras históricas.



Fonte: [www. https://](https://www.simbolos.gov.br/) Símbolos: Nova República (2025).

O sexto tópico trouxe a discussão em torno de uma representação figurativa, que simboliza um ícone da pintura histórica: *A pátria*. De Pedro Bruno, 1919. A Figura da construção da bandeira brasileira simbolizando o nascimento da República e a representação da nação construída por intérpretes da Primeira República. Representatividades simbólicas explicitadas pelo discurso iconográfico em questão. A imagem instigou o debate sobre as simbologias que exprime a conotação dos contextos didáticos da aula de história. Uma continuidade que atravessa os tempos históricos, que se alimenta do sentimento de pertencimento e orgulho nacional.

Esse contexto que caracteriza uma fase importante do ensino de história no Brasil se alimenta de cordões beliscas de modelos de ensino que pouco sofreu rupturas. Uma das abordagens feitas na reunião levantou a discussão no sentido de que, talvez a palavra “Positivismo” não deva ser bem empregada numa aula de história no Ensino fundamental menor, ou no mínimo precise de um certo cuidado a ser proferida. No entanto, imagens como essa é extremamente oportuna, e muito provoca o professor a não perder a oportunidade de

dividir com as crianças a problematização, que despertem curiosidades e possibilidades de mais de uma interpretação de um dado acontecimento histórico.

Essa foi uma temática bastante observada pelos professores participantes. Até mesmo pelo seu caráter simbólico frequente da imagem conhecida a partir dos livros de história dos diferentes níveis de ensino. Faço destaque aqui, a expressão de uma professora participante, em que as interações discursivas instigaram a interpretar a imagem sobre outras perspectivas do olhar docente:

As atividades que desenvolvo com o componente curricular são o básico, apesar de não ter muita afinidade com o ensino de história, mas professor, a maneira como nos foi apresentada essa e outras imagens anteriores e o seu contexto, foi muito significativa. Me fez muito refletir sobre minha prática em sala de aula (Professora participante 4).

Figura 11 – Figuras imagéticas como fonte para o Ensino de História



Fonte: Arquivo do autor (2025).

Na sétima e última imagem temática destacou-se: o Trabalho com Objeto. A dinâmica teve como finalidade discorrer sobre uma maneira prática e demonstrativa de a criança se perceber no tempo. Os debates se prosseguiram no sentido de que as metodologias de ensino para todas as faixas etárias, especificamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem buscar acessibilidades e estratégias a conversar com a perspectiva cognitiva de desenvolvimento da criança para construção do aprendizado.

A figura da máquina de costurar, imprimiu trazer para o ambiente das discussões questões preponderantes relativas a possibilidades de aprendizagem escolar, e de conceitos histórico-temporais, associados aos fatores de dificuldade de domínios da escrita e da leitura alfabética. Com a figura representativa de uma máquina de costura, em um contexto indutivo a uma aula de história; induziu-se a abrir um leque de discursões sobre a possibilidade em desenvolver o ensino de história a atingir os diferentes níveis conhecimentos alfabéticos discente.

Objetivou-se demonstrar a todos os colegas docentes presentes, no evento da formação, a discutir possibilidades de aprendizagens históricas, mesmo em diferentes níveis série/ano. Bem como, a compreender a dinâmica de permanências e mudanças ocasionadas pelo tempo e as transformações pelas quais perpassa os acontecimentos e os diálogos histórico-temporais.

Finalizamos os trabalhos com professor palestrante fazendo suas considerações finais. O mesmo solicitou que os participantes expressassem seus posicionamentos quanto a importância da ação no sentido da absolvição e perspectivas de novos conhecimentos, estratégias de ensino, associado ao dinamismo que despertem a curiosidade e o desenvolvimento das aprendizagens escolarizada das crianças e adolescentes.

Um número considerável dos professores participantes se manifestou na reunião e se fizeram muito satisfeitos com aquele momento e, ao mesmo tempo solicitaram a nós, organizadores da ação, a possibilidade em realizar mais eventos com mesma finalidade. Expediram junto a Universidade Federal do Pará, representada na pessoa do Professor D. Túlio Chaves, parceria com comunidade escolar e com a Secretaria Municipal de Educação, a promover outros momentos enriquecedores como aquele da formação continuada.

Após a reunião e tendo em vista a repercussão muito positiva que ganhou o contorno do evento. A exemplo do descreve Tardif (2000) e Imberón (2000) sobre a importância Formação Continuada. Solicitamos aos professores participantes que expressassem suas compreensões quanto a importância da formação continuada no processo da construção e reconstrução do conhecimento docente, seus reflexos no aprendizado na sala de aula, e das relações humanas que se evidencia no cotidiano do espaço escolar.

A formação continuada é essencial em diversos aspectos dentro do ambiente escolar e fora dele também. A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional docente após a formação inicial. Ela proporciona aos professores novos conhecimentos sobre metodologias de ensino, e isso permite que eles diversifiquem

suas abordagens, adotem práticas mais dinâmicas e interativas, a atenderem melhor as necessidades de aprendizagem dos alunos (Professora 4).

O processo de formação que concomitantemente deve acompanhar a profissionalização docente encontrou nas dimensões propositivas do produto deste trabalho de pesquisa a possibilidade de orientação nas aprendizagens intensas do ofício. Essa aprendizagem frequentemente desafiadora, em muitas ocasiões não entendida por muitos como profissão. Carrega em seu legado aquilo que denominamos de sobrevivência profissional. Quando o professor deve demonstrar prova de sua capacidade de ensinar e dar continuidade ao que denomino como edificação experiencial.

Professores bem formados tem mais ferramentas para estabelecer uma relação de confiança e respeito com os alunos. Eles aprendem a reconhecer as individualidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor. A formação continuada incentiva a troca de experiência entre os educadores, fortalecendo a colaboração dentro da equipe pedagógica. Isso resulta em um trabalho mais integrado e coeso, onde todos estão alinhados em relação aos objetivos educacionais. Professores que buscam formação estão mais preparados para dialogar com a gestão escolar. Eles podem contribuir de forma mais efetiva no em aspecto que envolve as discussões sobre práticas pedagógicas, currículos e políticas educacionais (Professor 2).

O ofício do profissional docente exige uma vigilante prática pela busca do conhecimento e das subjetivas que dinamiza o processo das aprendizagens. O que Tardif (2000) chama de “tarefas de construções de um repertório de saberes”. Esse repertório necessita de um constante exame crítico das nossas práticas docentes, bem como, das premissas que fundamentam as crenças de uns e dos outros em relação a natureza dos conhecimentos profissionais

A formação continuada é um ponto de partida para a construção de um sistema educacional de qualidade e de uma sociedade mais justa e igualitária. O professor como guia mediador e facilitador do conhecimento, tem o papel fundamental na formação integral dos alunos e em seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e intelectual. A importância da formação de professores vai além da transmissão de conteúdos, envolve a preparação para o convívio docente, o desenvolvimento de habilidades, competências e capacidades pedagógicas e a busca por uma prática inovadora e eficaz. A formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo, que engloba a formação inicial, o aperfeiçoamento profissional e a atualização constante (Professor 3).

Um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor em planejar sua tarefa docente, não apenas como um técnico infalível e sim como um facilitador das

aprendizagens, como um prático reflexivo, capaz de provocar constantes revisões das práticas rotineiras e a cooperação e participação dos alunos nos saberes selecionados

Por fim, entende-se que os princípios e tarefas elucidativas ao ensino escolar, partem de elementos procedimentais em que operam a profissionalização docente, por entender que a formação permanente atua não apenas como atualização científica pedagógica e cultural do professor. Mas, sobretudo, como princípios teórico-metodológicos que permitam: organizar, fundamentar, revisar e combater, se assim se fizer necessário. Trata-se de repensar o sentido pedagógico comum e recompor os equilíbrios entre os esquemas práticos e os sistemas teóricos que as sustentam.

5. CONCLUSÃO

Desenvolver uma pesquisa voltada para o ensino e aprendizagem, já se torna uma tarefa sempre complexa, e quando essa pesquisa envolve o saber que ensina o saber escolar, onde estão protagonizados a prática docente e os mecanismos intrínsecos que fazem parte do processo do ensino escolarizado, como é o caso do currículo. Os desafios tornam-se ainda maiores na medida em que posicionamos nossos olhares de professor-pesquisador.

As transformações, em que perpassam a prática profissional docente no ensino de história e seus conceitos de temporalidades, trazem as dimensões propositivas sobre a importância da compreensão dos contextos historiográficos e de categorias históricas-temporais no ensino escolar, como uma dimensão dos anos iniciais da educação, de maneira que possua múltiplas perspectivas e seja significativa para as crianças. Que o saber escolar ensinado possa se valer dos conhecimentos prévios inerentes aos alunos, que permita que as crianças formulem hipóteses, estimulem a curiosidade, avaliem-se, sustentem ideias com argumentos, de acordo com sua faixa etária. Bem como, reconheçam que, às vezes, não há uma única hipótese interpretativa de leitura de acontecimentos histórico.

Converge dizer, que o contexto dos conhecimentos intelectuais acadêmicos e oriundo de todo o percurso que evidenciou o Mestrado Profissional, conduzido pelo protagonismo e eficiência de excelentes profissionais docentes que compõem o programa nas respectivas praticidades das aulas. Associado as fundamentações de referenciais teórico-metodológicas se fizeram extremamente necessários para o aspecto minucioso, cuidadoso e metodológico de como desenvolver e conduzir as investigações no contexto empírico do espaço escolar em pesquisa.

No que diz respeito às relações evidenciadas no espaço escolar, buscou-se está atento as minuciosas impressões a serem deixadas, como por exemplo, nas entrevistas, empenhou se com os cuidados em proferir juízos de valores e expressões equivocadas nas maneiras a proferir os questionamentos. Bem como, com as questões de caráter político-administrativo daquela instituição escolar, as interpretações devidas às orientações da matriz curricular e BNCC. E, de modo em particular com as questões relacionadas ao profissionalismo dos professores envolvidos, no sentido de que eles também se sentissem fazer parte da pesquisa.

A subjetividade e a complexidade que pressupõe pesquisar o ensino de história a partir da cognição do aprendizado e da prática docente não nos permitiram a proferir a pronúncias como: “a história decorativa”, “método tradicional de ensino”. Partindo do princípio de que um estudo que trabalha temporalidades históricas no Ensino Fundamental menor, expressões como “decorar”, como forma de aprendizado, não se aplica na identificação do ensino, nessa faixa etária. Já o conceito de “ensino tradicional”, parte sempre um conchavo polêmico, tanto para denominar uma prática profissional docente, como para se referir ao tradicional como um elemento do passado, que deva ser substituído por um “método novo” de ensinar. Visamos nos aproximar da utilização de vocabulário especializado e compreendendo as complexas alternativas e justificativas históricas a evitar conceitos pragmáticos.

Entendo ser a principal contribuição deste trabalho de pesquisa, os fundamentos que emergem necessariamente da metodologia epistêmica e da pedagógica referencial teórico-científica proveniente dos conhecimentos acadêmicos; direcionados as questões envolvendo o currículo e as temporalidades no ensino da comunidade escolar pesquisada. E as nuances que aproximam as fundamentações do campo teórico, as dos conhecimentos empíricos construídos no cotidiano do saber escolarizado; através da materialização de compartilhamentos de experiências de vida, da prática profissional docente e da experiência com os discentes. E, de forma mais aprofundada com os dois docentes que participaram como integrantes das nossas entrevistas, bem como, e todos os que estiveram envolvidos na execução efetiva da formação.

Ademais, a justificativa de contributo deste trabalho de pesquisa, parte substancialmente dos horizontes que redimensionam a realidade empírica – as integralidades propositivas dos desbravamentos e/ou dos contínuos entendimentos do saber histórico escolar construído, como a que me propôs investigar no espaço escolar da Escola Emmanoel Lobato.

Como a pesquisa estiveram voltadas as práticas docentes nas relações que envolvem o currículo e as temporalidades no Ensino de História. As contribuições deste trabalho se fazem sobre minha perspectiva e a dos demais professores envolvidos na pesquisa eficaz, sobre vários aspetos. Entre eles, ao processo que proporcionaram das investigações, das interpretações, contextualizações e construções dos conhecimentos teórico e práticos.

Neste sentido as dimensões propositivas da pesquisa, objetivou essencialmente alcançar as relações do currículo e do ensino histórico-escolar, da perspectiva teórico-

metodológico, oriundo das discussões acadêmicas, com vista a aproximar aos aspectos que se materializa no cotidiano escolar de uma comunidade ribeirinha. Do protagonismo didático de mediação da prática pedagógica dos conhecimentos históricos temporais, construído na prática do ensino/aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas análises das fontes palpáveis do contato epistêmico da sala de aula, do saber artesanalmente construído e as nuances experienciadas com os colegas professores agentes da pesquisa, tornaram-se bases constitutivas, pois me permitiram imprimir a partir dos objetos dos conhecimentos empíricos, conversar com as demandas epistemológicas de referencial teórico. Emergindo assim, aproximar o conhecimento construído na sala de aula e os provenientes dos horizontes acadêmicos.

No que diz respeito, as proposições do produto desta dissertação; que se protagonizou com um dia de formação continuada com os professores, objetivou-se estreitar os diálogos empreendidos dos fundamentos metodológico histórico-temporal das aprendizagens, e as fontes dos estabelecimentos do campo empírico do ensino escolar. Com culminância que possibilitaram a todos nós professores envolvidos no evento da formação, a refletir sobre nossa prática docente. Outro sim, a partir das fundamentações dos conhecimentos adquiridos com a ação, nos permitiram pensar estratégias e orientações didáticas alternativas ou complementares para os mecanismos de ensino e, de conceitos e noções de historicidade no ensino fundamental.

Por fim, reforçamos a pertinência da parceria entre os campos da teoria da história e os conceitos temporais presentes na prática docente, e como eles são apresentados a crianças das séries iniciais. Fenômenos que nos ajuda a problematizar as abordagens dos objetos de estudos da minha proposição temática, tão fundamental para a educação histórica e para a formação reflexiva cognitiva e crítica, no cotidiano do ensino escolar.

Os impactos da execução da ação de formação docente realizada no âmbito da escola Emmanoel, que desencadeou meu produto da dissertação, despertou neste trabalho de pesquisa e da predisposição desse professor pesquisador uma célula que oportuniza o desencadeamento de um plano de diretrizes de política afirmativa de formação continuada. Proposta essa que continuará sendo revisitada e discutida em oportuna possibilidade com a comunidade escolar.

Dessa forma, os trabalhos de conclusão específico desta dissertação, não se encontra encerrado na integralidade dos estudos aqui apresentado. O que significa dizer que a este professor pesquisador caberá à incumbência de revisitar as problematizações propostas, ampliar o envolvendo da comunidade escolar nos debates alusivos ao ensino de história nas séries iniciais, mas também do ensino de modo em geral nessa faixa etária. Neste sentido, dá vida às continuidades eminentes das investigações e autorreflexão da nossa prática docente. Bem como a fomentar os debates reflexivos dos saberes históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Natália Alves, SOARES, Ana Lorym. Noções de Temporalidades Históricas em Sala de Aula: Uma Proposta Didática. *In: Revista Me Conta Essa História*, a.l, n.10, out. 2020.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos. **Ensino de história e memória social: a construção da história ensinada em uma sala de aula dialógica**. Dissertação Pós graduação em Educação, UFF, 2003.
- BITTENCOURT, Ceci Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: cortez, 2005, p. 291-321.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. *In: BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**. Educar, Curitiba, Especial. Editora UFPR, 2006, p. 57-72.
- FREITAS, Itamar, SEMEÃO, Jane: Tempo Presente nos currículos de história no Brasil para os anos finais do ensino fundamental. **Boletim do Tempo Presente**, nº 02, set. 2012, p. 1-20.
- GOODSON, Ivo. Currículo, Narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, maio. /ago.2007, p. 241-252.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação docente e profissional: **formar-se a mudança e incerteza**. São Paulo, p. 7-114, Cortez, 2000.
- MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. Capítulo I – Os professores e os saberes. *In: Professores de história entre: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 19-27.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. Capítulo III – Os saberes que ensinam: o saber escolar. *In: Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Pp 81-102.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAL, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2023.
- OLIVEIRA, S.R.F. O tempo, a criança e o ensino de história. *In: ZAMBONI, E. (Org.). Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003, p. 145-172.

ROCHA, Helenice: Letramento(s) Histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020, p. 275-301.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs) **O Ensino de História em Questão: culturas históricas, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 17-36.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) **O Ensino de História em Questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 201-221.

SANTISTEBAN, Antônio. O ensino do tempo histórico: uma proposta de superação de velhos problemas. *In: SIMPÓSIO DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, X., 1999. Associação Universitária de Pessoal Docente do CCSS: Um currículo de Ciências Sociais para o século XXI. Diada/ Universidade de La Rioja, 1999, p. 187-207.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In: O saber histórico na sala de aula*. (org) Circe Bittencourt 12º ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto 2013. Pp, 54-68.

SOARES, Magna. **Letramento: um tema em três gêneros**/ Magna Soares – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 5-21 – Jan/Fev/Mar/abril, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-240, dez. 2000.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la História. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 174-196, 2015.

ANEXO A – Questionário do aluno

ESCOLA EMMANOEL DA SILVA LOBATO

TURMA:

PROFESSOR:

PROFESSOR PESQUISADOR: ADAIR JOSÉ DA SILVA FERREIRA

TRABALHO DE PESQUISA EM ALUSÃO A SEMANA DA PÁTRIA

– Vivemos os dias que antecedem a comemoração da Semana da Independência. Sobre a importância desses dias, responda a nosso questionário.

1 – O que significa o desfile escolar para você?

2 – Antes de ser “independente”, o Brasil era:

- a) Uma República
- b) Uma Monarquia Parlamentarista
- c) Uma Colônia de Portugal
- d) Uma Monarquia Absolutista
- e) Uma Colônia da Inglaterra

3 – De acordo com seus conhecimentos o Brasil se tornou “independente” política e economicamente? Ou somente politicamente? Ou somente economicamente? Justifique

4 – O “grito de Independência”, também conhecido como “o grito do Ipiranga” de “Independência ou morte”, proferida por D. Pedro I, ressoa até nossos dias como um heroísmo da nossa Independência. Você entende esse acontecimento como:

- a) Um sentimento de orgulho, pois o Brasil a partir de 1822 tornou-se uma Nação.
- b) Uma dúvida de que o grito pode ter sido uma invenção ufanista do período republicano.
- c) Uma atitude de D. Pedro somente para simbolizar os grandes heróis na história. Em vista, que a elite colonial eram quem preparava o caminho para assumir o poder político juntamente com o Monarca.
- d) Uma atitude heroica, pois o grito ficou no passado, mas a data só tem importância no presente e para o futuro

5 – Sobre a relação da data comemorativa em alusão ao 07 /09 /1822 e a importância para os dias atuais responda:

- a) Tem importância simbólica, nos tornarmos um país, mas continuamos dependentes economicamente do capital financeiro
- b) Não tem muita importância para o Brasil do presente, uma vez que há outras formas de exploração e colonização.
- c) Tem muito significado, tendo em vista, que somos agora um país independente liberto de todas as formas de colonização exploração.

ANEXO B – Questionário do Professor

ESCOLA EMMANOEL DA SILVA LOBATO

PROFESSOR: JOÃO CARLOS

PROFESSOR PESQUIZADOR: ADAIR JOSÉ DA SILVA FERREIRA

TURMA: 5º ANO

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

1 – Faça um comentário expondo seu entendimento sobre as celebrações da semana de Independência, pontuando os seguintes questionamentos: Como você relaciona o processo histórico de independência do nosso país ocorrido em 1822, e o contexto histórico à data Civil comemorativa nos dias atuais?

R: “Eu entendo que o acontecimento histórico do processo de Independência do Brasil que aconteceu no século XIX, sem perder sua importância deve ser interpretado por nós e nossos alunos no presente, de maneira que possamos entender algo além e diferentes de uma simples narrativa do passado, bem como analisarmos com os olhares da criticidade e extrair elementos significativos para a história do cotidiano”.

2 – Qual o seu entendimento sobre a Independência política e econômica do Brasil 1822, e a independência política e econômica nos dias atuais?

R: “As lembranças do acontecimento da independência do Brasil sempre todos os anos, devem trazer sempre para o cotidiano a palavra “independência” e as ambiguidades que o sentido a expressão “independente” carrega para analisarmos o aspecto político e econômico do nosso país, sem desmerecer a importância da figura de D. Pedro I para a História”.

3 – Qual a relação você faz entre as datas de comemorações alusivas ao Calendário Civil anual e a perspectiva do ensino de história do presente?

R: “Eu penso que a História do que aconteceu em 1822, não pode ser interpretada somente como uma história de um tempo do passado, desconectado, mas deve ser entendida por nós e pelos nossos alunos sobre os diferentes olhares e leituras que nos vai dá autonomia para uma melhor compreensão da história. Desatrelada do heroísmo de figuras políticas e desfragmentada do romantismo que nos torna no dia a dia, cidadãos inferiores e isento da história”.