

volume

24/1

Agosto/2018

ISSN 1516-2095
ICH - UFPel

História em revista

revista do núcleo de documentação histórica





Obra publicada pela

Universidade Federal de Pelotas

Reitor: Pedro Rodrigues Curi Hallal
Vice-Reitor: Luis Isaías Centeno do Amaral

Chefe de Gabinete: Aline Elias Lamas

Pró-Reitor de Graduação: Maria de Fátima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Francisca Ferreira Michelin

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Otávio Martins Peres

Pró-Reitor Administrativo: Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Infra-estrutura: Julio Carlos Balzano de Mattos

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: Mário Renato de Azevedo Jr.

Pró-Reitor de Gestão Pessoas: Sérgio Batista Christino

CONSELHO EDITORIAL

Representante das Ciências Agrônomicas: Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti (Titular), Cesar Valmor Rombaldi (suplente) e Fabrício de Vargas Arigony Braga (suplente) | Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: Adelar José Strieder (titular) e Juliana Pertille da Silva (suplente) | Representante da Área das Ciências Biológicas: Raquel Ludke (suplente) | Representante da Área das Engenharias e Computação: Darci Alberto Gatto | Representantes da Área das Ciências da Saúde: Claiton Leoneti Lencina (titular) e Giovanni Felipe Ernst Frizzo (suplente) | Representante da Área das Ciências Sociais Aplicadas: Célia Helena Castro Gonsales | Representante da Área das Ciências Humanas: Charles Pereira Pennaforte e Guilherme Camargo Massau (suplente) | Representantes da Área das Linguagens e Artes: Josias Pereira da Silva (titular) e Maristani Polidori Zamperetti (suplente)

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Sidney Gonçalves Vieira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Beatriz Ana Loner

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat

Prof. Dr. Aristuê Elisandro Machado Lopes

Técnico Administrativo:

Paulo Luiz Crizel Koschier

HISTÓRIA EM REVISTA – Publicação do Núcleo de Documentação Histórica

Comissão Editorial:

Prof. Dr. Aristuê Elisandro Machado Lopes

Profª Dra. Beatriz Ana Loner

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat

Conselho Editorial:

Profª Dra. Helga I. Landgraf Piccolo (UFRGS)

Prof. Dr. René Gertz (UFRGS) (PUCRS)

Prof. Ms. Mario Osorio Magalhães (UFPel)

Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)

Profª. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFMS)

Profª. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)

Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)

Profª. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)

Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos Aires).

Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)

Editores: Magno Santos | Fernando Ripe

Editoração e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 |

Fone/fax: (53)3227 8411

e-mail: editora@ufpel.edu.br

Impresso no Brasil

Edição: 2018/1

ISSN – 1516-2095

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira - CRB - 10/864

História em revista / publicação do Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. v.24/1, (ago. 2018). – Pelotas: Editora da UFPel, 2018.
1v.

Annual
ISSN 1516-2095

1. História - Periódicos. I. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas.

CDD 930.005

Indexada pela base de dados Worldcat
Online Computer Library Center

PEDE-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

UFPel/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154

Pelotas/RS - CEP: 96010-770

Caixa Postal 354

Fone: (53) 3284 3208

<http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>

e-mail: ndh.ufpel@gmail.com

*** Obra editada e publicada em agosto de 2018**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE HISTÓRIA: TEMAS, FONTES E PROBLEMATIZAÇÕES

HISTORY OF EDUCATION AND HISTORY TEACHING: THEMES, SOURCES AND PROBLEMATIZATIONS **06**

Magno Santos | Fernando Ripe

A ESCRITA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XIX E A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS NAS LIÇÕES DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO

THE WRITING AND TEACHING OF HISTORY IN THE NINETEENTH CENTURY AND THE REPRESENTATION OF INDIGENOUS IN LESSONS OF JOAQUIM MANUEL DE MACEDO **10**

Martha Victor Vieira

AS REPRESENTAÇÕES DO ASILO DE ÓRFÃS SÃO BENEDITO NA IMPRENSA LOCAL PELOTENSE DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

THE REPRESENTATIONS OF THE ASILO DE ÓRFÃS SÃO BENEDITO IN THE LOCAL PRESS PELOTENSE DURING THE FIRST HAL OF THE XX TH CENTURY **33**

Jeane dos Santos Caldeira | Jezuína Kobls Schwanz

IMAGENS DAS OFICINAS PROFISSIONALIZANTES SALESIANAS NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS (1910-1960).

IMAGES OF SALESIAN PROFESSIONAL WORKSHOPS IN THE CITY OF RIO GRANDE / RS (1910-1960). **51**

Hardalla Santos do Valle

A EDUCAÇÃO FEMININA ENTRE A NORMALIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DA REVISTA CARETA (1914-1918)

THE FEMALE EDUCATION BETWEEN NORMALIZATION AND RESISTANCE: AN ANALYSIS OF THE SPEECHES OF CARETA MAGAZINE (1914-1918) 72

Fernanda C. Costa Frazão

DA MATERIALIDADE AO CONTEÚDO: ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

FROM MATERIALITY TO CONTENT: ANALYSIS OF THE DIDACTIC MATERIAL OF THE BRAZILLIAN LITERACY MOVEMENT 102

Leide Rodrigues dos Santos

“EDUCAR É CONSTRUIR PARA O INFINITO”: ANÁLISE DOS DISCURSOS TRANSFORMADORES RELATIVOS À REFORMA DE 1971 NOS EDITORIAIS DA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL (1972-1974)

"EDUCATION IS BUILDING FOR THE INFINITE": ANALYSIS OF THE TRANSFORMING SPEECHES RELATED TO THE REFORM OF 1971 IN THE EDITORIALS OF THE REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL (1972-1974) 121

Simôni Costa Monteiro Gervasio | Alessandro Carvalho Bica

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE TEACHING OF HISTORY AND EDUCATIONAL PRACTICE: THE CHALLENGES OF TEACHERS IN ELEMENTARY SCHOOL 145

Helena Gouveia da Silva Oliveira | Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo | Renato Pinheiro da Costa

**NAS VOLTAS QUE A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA DÁ: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTAR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
REDE BÁSICA DE ENSINO**

THE TURNS THAT THE GRADUATION IN HISTORY GIVES: A REPORT OF
EXPERIENCE ON THE STUDENT PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE
BASIC NETWORK OF TEACHING

Felipe Nóbrega Ferreira

170

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE TEACHING OF HISTORY AND EDUCATIONAL PRACTICE: THE CHALLENGES OF TEACHERS IN ELEMENTARY SCHOOL

*Helena Gouveia da Silva Oliveira¹
Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo²
Renato Pinheiro da Costa³*

RESUMO: O presente trabalho que objetiva examinar as práticas pedagógicas de professores da educação básica para o desenvolvimento do ensino de História, teve sua pesquisa norteada pela problemática: Como está sendo trabalhado o ensino de história no 5º ano do ensino fundamental? Como objetivo, buscamos identificar quais práticas pedagógicas são adotadas pelos professores no ensino de história nas turmas do 5º ano do ensino fundamental. A fim de conseguir respostas ao problema constituído pautamos essa investigação na metodologia da pesquisa de campo, envolveu duas escolas da rede de ensino público do Município de Porto de Moz, Estado do Pará, o que nos levou a concluir que os professores estão cada vez mais preocupados em participarem de formações continuadas por entenderem que esta contribui com o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula e com o conhecimento do emprego de metodologias inovadoras para o desenvolvimento de sua prática docente. De outra forma, expõe a concepção de necessidade de maior investimento por parte do poder público em relação a criação de políticas públicas voltadas à valorização, aperfeiçoamento e consolidação da formação dos profissionais da educação a fim de que estes possam desenvolver seus trabalhos pautados em concepções teóricas e metodológicas aprimoradas.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Metodologias de Ensino. Formação de Professores.

Introdução

Esta pesquisa é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da

¹ Graduada em Pedagogia (PARFOR/UFPA). E-mail: hlngouveia@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e graduação em Licenciatura Plena pela mesma universidade. Professora adjunta da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira (UFPA/Campus de Altamira-Pa). E-mail: irlanda@ufpa.br

³ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará-UEPA, Especialização em História e Filosofia da Educação, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará –UFPA. Professor da Faculdade de Educação (UFPA/Campus de Altamira-Pa). E-mail: enatopc@ufpa.br

Educação Básica – PARFOR⁴, realizado no município de Porto de Moz, Sudoeste do Estado do Pará, pela Universidade Federal do Pará – UFPA/ Campus Universitário de Altamira. E seu projeto de investigação começou a ser traçado a partir do componente curricular Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino de História, que compõe no Projeto Pedagógico de Curso – PPC, aprovado pela Resolução N° 4.638, de 25 de Fevereiro de 2015 – CONSEPE/UFPA, e traz em sua ementa o estudo é voltado para:

A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano. Mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nos anos iniciais. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e *execução* de atividades experimentais; relação com as demais áreas do conhecimento, estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais (UFPA/FAE 2013, p.59).

O estudo desenvolvido na disciplina que expõe para os acadêmicos as bases dos métodos para o ensino da disciplina de história para as turmas da educação infantil e ensino fundamental de 1° ao 5° ano, demonstrou com os educandos dessas etapas da educação básica podem se envolver no processo educacional e como o currículo escolar de história pode ser trabalhado abordando diferentes temáticas com a utilização de diferentes técnicas e métodos de ensino.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o acesso a autores que discutem o ensino de história na educação básica, como: Fonseca (2006), Rodrigues e Filho (2012), Bittencourt (2009), Moura (2014) e Santomé (2003). O estudo desses autores levou a turma do PARFOR/Pedagogia a se preocupar com o emprego das concepções metodológicas empregadas na atualidade nas salas de aula, pois, trabalhando com crianças dos anos iniciais, já havia percebido o potencial dos discentes em seus questionamentos, que por mais que parecessem ingênuos, traziam em si conhecimentos de suas vivências e manifestavam saberes que me surpreendiam pelo olhar infantil sobre os acontecimentos históricos. Desse modo, chegamos ao entendimento que precisamos nos apropriar de metodologias de ensino que possibilitem o

⁴ Com a finalidade de com a finalidade de organizar e promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais que não possuem formação adequada, foi elaborado um arcabouço legal que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6.755) (Brasil, 2009a) e o Parfor (Portaria Normativa MEC n. 9) (Brasil, 2009b).

aproveitamento dos saberes dos educandos, de modo que estes sejam valorizados no estudo da história.

A valorização do potencial dos educandos é uma tendência metodológica que só pudemos ter acesso a partir do estudo de autores como Tardif e Lessard (2002), entendedores que os professores precisam apropriar-se de saberes que os ajudem a repensar suas práticas, pois estes são saberes fundamentados em diferentes conhecimentos científicos e curriculares, além do saber experiencial, que consideram como sendo aqueles referentes às aprendizagens e vivências que os docentes acumulam ao longo de sua vida profissional, fazendo com que sua formação se realize por meio de suas experiências pessoais e profissionais.

Por esse motivo esse trabalho foi constituído, objetivando examinar as práticas pedagógicas de professores da educação básica para o desenvolvimento do ensino de História. Posto entender que é a partir do trabalho, do desenvolvimento da prática docente que o currículo chega até os educandos. E por essa prática ser executada por meio de mecanismos metodológicos que visem facilitar o aprendizado, chegou-se ao seguinte problema: Como está sendo trabalhado o ensino de história na turma do 5º ano do ensino fundamental?

A escolha do 5º ano ensino fundamental se deve ao fato de esta série delimitar a transição da chamada etapa do ensino fundamental menor para a etapa do ensino fundamental maior, que é quando os educandos terão contato com disciplinas de áreas de conhecimentos específicos como História. Para fundamentar esse estudo, foi realizada pesquisa de campo em uma instituição de ensino fundamental da rede de ensino público do município de Porto de Moz, localizado no Estado do Pará, em que foram entrevistados quatro professores com formação no ensino superior.

Estudar essa temática foi necessário devido ao fato de os licenciados em Pedagogia precisarem de mais subsídios que fundamentem seus trabalhos como docentes na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no primeiro seguimento da Educação de Jovens e Adultos-EJA, e em tantos outros espaços que a habilitação lhes proporcionem trabalhar com a disciplina história.

O ensino de história na educação básica no contexto brasileiro

Os movimentos de resistência à coroa portuguesa que culminaram com a independência do Brasil foi uma das primeiras tentativas de criar o estudo da origem da nação brasileira, e conforme destaca Melo (1999), essas iniciativas concorreram para que fosse instaurada uma História Nacional que teve como centro de análise a Europa.

O Ensino de História passou a ser obrigatório no Brasil em 1837, com a criação do colégio D. Pedro II, mas sempre se baseando no modelo francês que compreendia a História Civil articulada à História sagrada; em que se ensinam os conhecimentos da catequese articulados à moral cristã, visando à aliança estabelecida entre estado e igreja. Oliveira e Moura (2014) relatam que mediante a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) no ano de 1837, defendia-se a existência de uma organização do povo brasileiro, ou seja, constituída por brancos, negros e índios. O discurso da época centrava-se na defesa de o Brasil ser o produto desses elementos culturais e defendia a superioridade do branco. Pois para o IHGB, o agente da história brasileira era o estado, e dava ênfase aos acontecimentos e aos grandes heróis nacionais.

Desde o século XIX a meados do século XX, podemos analisar permanentemente as modificações em relação às formas de pensar sobre as finalidades do Ensino de História, isso desde o Brasil Imperial, que compreendia grande parte dos territórios que formavam o Brasil e o Uruguai atuais, ao Brasil Republicano que teve início em 1889, com a Proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca, e vigora até os dias de hoje. Assim, o ensino de história fortalecia a ideia em função de que os estudos históricos estavam firmados em significar a formação da identidade nacional, por meio dos feitos dos grandes homens.

A constituição da História como matéria de pleno direito no Brasil, segundo Nadai (1993), ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização dos recursos laicizados sobre a História universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas travadas, entre o poder religioso (aquele que quer formar a sociedade por meio das doutrinas de sua crença religiosa), e o avanço do poder laico, civil (aquele que quer formar o cidadão a partir da influência religiosa).

No século XIX, o Ensino de História nas escolas fundamentais brasileiras esteve, desde sua inclusão nos programas escolares, fortemente articulados às tradições europeias, sobretudo à historiografia francesa, já no início do XX, o ensino de História é privilegiado universalmente. Segundo Moura (2014), no cenário brasileiro o Ensino de História era visto em conjunto

com a História universal, em uma posição secundária. Essa concepção curricular ficou conhecida entre nós, como “europocêntrica” ou “europocentrismo”, ou seja, a história era ensinada a partir de uma visão centralizada nas concepções europeias.

O descontentamento com a cultura difundida por meio do estudo da história no período imperial gerou um movimento que redirecionou o foco do conteúdo estudado por essa ciência durante a implantação da forma de governo republicano, conforme destacam Oliveira e Moura (2014), fazendo com que a tradição voltada ao estudo da cultura europeia fosse secundarizada, cuja ênfase foi deslocada para a valorização do estudo sobre a vida e feitos dos heróis nacionais a fim de dar credibilidade à ideologia republicana.

A reforma educacional promovida por Francisco Campos na década de 1930, desenvolvida com o propósito principal de fortalecer a união da nação brasileira, propôs-se por meio do Ensino de História, o aprendizado a respeito do homem em diferentes lugares e diferentes tempos, dando significância à educação política e à conscientização de todos os deveres em relação à vida coletiva ou em sociedade. Para Oliveira e Moura (2014), o Ensino de História ficou visto como um importante suporte ideológico para o governo, no que diz respeito à formação e organização da nação, à medida que este ensino tinha como objetivo central fortalecer o espírito brasileiro em cada cidadão, bem como o caráter nacional, de modo que os indivíduos conhecessem profundamente como se deu o desenvolvimento tradicional de seu país.

Uma década após, houve a reforma educacional promovida por Gustavo Capanema Filho, em 1942, que promoveu grandes mudanças no que diz respeito ao propósito do Ensino de História. A disciplina continuou a ser pensada da mesma forma quanto a formação do cidadão patriota, porém, a reforma apresentou uma inovação no que diz respeito a ampliação da carga horária das disciplinas da área de humanidades, e incluiu a História que foi dividida em História do Brasil e História Geral (PILLETI 1996).

Diante disso é possível perceber que o Ensino de História no decorrer da Era Vargas⁵ foi marcado pelas reformas do sistema de ensino nas

⁵ A Era Vargas representou um período que marcou o contexto brasileiro, período que abrange 1930 a 1945, fase da Segunda República, sendo considerado marco referencial da modernidade na história do Brasil. Teve como características principais a expansão industrial e de urbanização e medidas de centralização da vida política, os movimentos políticos protagonizados por Getúlio Vargas: a Revolução de outubro de 1930 -resultante da crise econômica do setor agroexportador do café, agravada com a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, que provocou diferentes conflitos políticos entre segmentos

décadas de 30 e 40, as quais forneceram recursos para a centralização da política educacional, posicionando o Ensino de História como a área estratégica para formar a identidade nacional e a estabilizou efetivamente como disciplina escolar. Por meio da influência do escolanovismo⁶, alguns intelectuais da época, entre eles Anísio Teixeira, propôs inovações no ensino brasileiro por meio da implantação dos Estudos Sociais no currículo escolar a partir da junção das matérias de História e Geografia, como situa Fonseca (2006, p.18).

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, conforme situa Fonseca (2006), a presença norte-americana no Brasil e na América latina tornou-se marcante nas esferas econômicas, política e educacional. Os Estudos Sociais em Minas Gerais foram implantados na escola primária no final da década de 1950, amparado pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAE, inserção este programa se deu como fruto de um convênio firmado no ano de 1953 entre o governo federal do Brasil, o governo do estado de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos da América do Norte, e tinha como objetivo formar e aperfeiçoar os professores para a Escola Normal e primária além de produzir e distribuir materiais didáticos.

Em relação à década de 1950 a 1960, de acordo com a análise de Oliveira e Moura (2014) foi apresentada uma relação da escola e do ensino no que diz respeito à finalidade de modernização do país, que causou uma preocupação a respeito da formação profissional da população para atender as necessidades nacionais, mas quanto ao ensino de história, não houve alterações

sociais; a Revolução Constitucionalista de 1932 - Movimento que ocorreu no Estado de São Paulo com a intenção de restituir o elite paulista; O Golpe de Estado, (1937-1945), responsável pela instituição do Estado Novo, que teve como justificativa a necessidade de manutenção da ordem institucional contra os regionalismos, contra as divergências entre os grupos dominantes - setores agrários e burguesia industrial - e contra as manifestações das forças de oposição, como por exemplo, a Intentona Comunista em 1935. Em relação à educação escolar, esta foi considerada mecanismo principal de inserção social, por parte dos educadores e de uma expressiva parcela da população que aspirava ser incluída nesse processo (ROMANELLI, 1985, p.68).

⁶ O movimento da Escola Nova também conhecido por escolanovismo é difundido a partir da década de 1920, tendo como base o pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey; essa abordagem pode ser tomada como *didaticista*, devido suas atribuições darem primazia aos aspectos didáticos, privilegiando métodos e processos Pedagógicos não-diretivist, centrados no interesse do aluno. Essa tendência pedagógica influenciou diferentes reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década, tendo como principal seguidor no Brasil, Anísio Teixeira. Para maior detalhamento ver Saviani (2007).

importantes. Ganhar;

O Ensino de História na escola fundamental nos anos de 1970 segundo destaca Fonseca (2006), guiou-se, basicamente, pelas diretrizes de Reforma Educacional de 1971, responsável pela organização do 1º e do 2º grau da educação brasileira e pela a solidificação de medidas da Lei 5. 692/71 que já vinham sendo adotadas durante os anos 1960. Segundo Saviani (2007), essa Lei reformou os ensinamentos primário e médio que passaram a ser denominados de 1º grau (1ª a 8ª série) e 2º grau (voltado para o ensino profissional dos estudantes). Além disso, oficializou algumas experiências já realizadas, estabeleceu algumas diretrizes educacionais em conformidades com projetos de educação mais amplos do estado brasileiro, pautados em uma nova orientação pedagógica inspirada na “teoria do capital humano”.

É importante ressaltar que uma dessas medidas foi a criação de cursos de capacitação de professores, por meio das licenciaturas Curta em Estudos Sociais, com intuito de capacitar professores para a disciplina de História, Geografia, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Estas últimas tornaram-se disciplinas obrigatórias do currículo escolar com o intuito claro e subtendido de irradiar valores, ideias e conceito vinculado à ideologia do regime militar de 1964.

A Educação Moral e Cívica (EMC) foi implantada no Brasil por meio do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e foi inserida no currículo oficial como disciplina escolar obrigatória pela Regime Militar⁸. A inserção da EMC foi implantada em todos os níveis de ensino numa duração de 24 anos, até 1993 quando a lei nº 8.663 revogou o Decreto-Lei nº 869 de 12 de dezembro de 1969 e dá outras providências (FIGUEIRAS, 2006).

⁷A teoria do capital humano, centrada em uma formação pautada em uma racionalidade e produtividade econômica voltada para o desenvolvimento do país; foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como principal demonstração do “valor econômico da educação”, tornando a educação funcional ao sistema capitalista (SCHULTZ, 1967 apud SAVIANI, 2007).

⁸ O Regime Militar que teve início no ano de 1964, foi implantada no Brasil, com expressivo apoio DE diversos setores e entidades da sociedade civil, de órgãos representativos do poder econômico nacional, por uma ala dos superiores da hierarquia católica e ainda por importantes órgãos de comunicação de massa que comungavam com os ideários tradicionalmente liberais. O golpe militar foi defendido mediante alegação da existência de uma ameaça comunista no país, o que os levou a ocorrência dos mais brutais acontecimentos sob a forma de violência, censura, repressão, exílio, prisão e diversas outras formas de coerção da sociedade (processo (ROMANELLI, 1985).

Observa-se que a disciplina de EMC institucionalizada pelo Regime Militar, procurou edificar um ideário patriótico para a formação de uma nação forte, que enfatizasse os valores da moral, da família, da religião/fé e da defesa da pátria; na mente dos jovens e das crianças eram inculcados valores anticomunistas (FIGUEIRAS, 2006, P. 4). O objetivo da implantação da disciplina de EMC era para que todos os cidadãos se formassem “submissos ao seu país” e lutassem em defesa da moralidade, de modo que todos pudessem ser considerados iguais, sem diferenças e eliminassem a desigualdade social.

De acordo com Onghero (2007), a Educação Moral e Cívica foi parte integrante da educação brasileira. As finalidades da EMC estavam apoiadas nas “tradições nacionais” e outras tarefas da disciplina escolar eram: identificar, classificar e organizar os objetivos da escola em diferentes épocas, com intuito de formar o cidadão adequado a sociedade e obediente enquanto trabalhador. Propositivamente, a Educação Moral e Cívica consistia em uma preparação em ralação ao modo de viver da pessoa, principalmente no que dizia respeito aos atos cívicos, valorizados pela prática educativa.

Desse modo, falar da História como disciplina escolar é dizer que ela foi pensada na perspectiva de dar significância às noções de Identidade Nacional, Cidadania, Estado e Nação. O ensino de história no Brasil foi marcado pelo ideal nacionalista, imbricado um conceito de identidade dividida coletivamente pelos membros de um governo, uma nação, uma sociedade ou de um determinado território. Contudo, ao ser desprovido de aspectos críticos, o ensino de história era visto somente como meio para implantar um discurso esvaziado com a intenção de reafirmar as relações de poder estatal vigente na época.

No decorrer da década de 1970, as classes de professores começaram a ganhar forças em suas organizações, lutando pela democratização das políticas sociais no Brasil e por melhores condições de trabalho. Em meio a esses movimentos, aumentaram as críticas ao ensino de História em vigor, resultando em um debate nacional a respeito da forma como a História era ensinada nas instituições escolares.

De acordo com Fonseca (2006), esses debates abrangeram questões referentes aos currículos escolares, livros didáticos e as metodologias de ensino adotadas pelos professores no ensino de História, bem como, projetaram pressões por parte das organizações científicas e sindicais, contribuindo para um processo de modificações nos currículos escolares dessa área de conhecimento em diversos estados e municípios de nosso país. Assim, a década de 1980 foi marcada pelo repensar coletivo dos materiais didático-pedagógicos e, inclusive,

das publicações científicas que deram ênfase a reformulações na educação de modo geral, e em particular, às práticas de ensino de História.

Com a perspectiva de formar o novo tipo de sujeito social, Fonseca (2006) destaca que foi previsto na proposta curricular dos conteúdos na área de História, o estudo sequencial e gradativo do espaço social desenvolvido pelo próprio homem e a sua História de vida construída em sua comunidade. A autora considera que essas mudanças curriculares no Ensino de História, foram bem expressivas e ocasionaram polêmicas no meio educacional, pois, “[...] Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino-aprendizagem (FONSECA, 2006, P. 86)”.

Por meio dessas alterações ocasionadas a década de 1980, os professores do ensino fundamental, médio e superior passaram a dialogar sobre as mudanças que ocorreram no Ensino de História. Porém, nesse mesmo período estavam sendo revistas e ampliadas às pesquisas na área da educação nas universidades. Nesse repensar, sobre as áreas da História e Geografia e Educação, as propostas curriculares se fortaleceram no ensino da História e Geografia no currículo escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Bittencurt (2009, p. 104) na: “década de 80 o debate sobre os conteúdos havia dividido os educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares”, pois, por um lado havia alguns que defendiam que a escola deveria continuar oferecendo o mesmo conteúdo das escolas da elite. Em oposição a essa ideia e linha conteudista, outros grupos pensavam na educação para a classe popular, baseados nas ideias de Paulo Freire, defendendo que a escola não podia ser um lugar de transmissão de conteúdo valorizados pela elite ou classe dominante; mas que deveria dar destaque a os conteúdos significativos relativos às histórias de vida dos indivíduos e priorizar parte dos conteúdos tradicionais, mas por meio de uma ressignificação dos mesmos, de modo a proporcionar uma leitura de mundo social, econômico e cultural das classes populares.

Diante desse cenário, no Brasil, iniciaram-se as reformulações no campo educacional por meio de ações de redemocratização na década de 1980 que avançaram na década seguinte; quanto as propostas curriculares do ensino de História, estas passaram a ser elaboradas por meio de abordagens historiográficas e teórico-metodológicas críticas, no anseio de superar modelo tecnicista dos anos 1970, em que apresentava um currículo fragmentado, separado por campos de conhecimentos estanques, elencados em quadros

contendo os objetivos, os conteúdos e as atividades didáticas.

Além do Brasil, na década de 1990 outros países também passaram por reformulações em seus currículos escolares oficiais no que diz respeito ao ensino História. Esses movimentos de mudanças curriculares nesse período são frutos de uma nova ordem de configuração mundial, que passou a exigir um modelo econômico para que todos os outros países se submetam a sua lógica de mercado, pois essa lógica gera formas de dominação econômica, pois o desenvolvimento socioeconômico de muitos países depende dessa articulação com a “nova ordem mundial” e de se submeter às suas exigências.

Desse modo, as políticas educacionais propostas no decorrer dessa década promoveram mudanças exigiram adequação na própria legislação de ensino brasileiro, no sentido de ajustar o sistema nacional às novas demandas internacionais, legitimadas mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9. 394/96, que promoveu um conjunto de alterações no sistema de ensino brasileiro, envolvendo mudanças essenciais na estrutura, organização e funcionamento da Educação Básica e do Ensino Superior como um todo.

Desse modo, foram importantes para a promoção do ensino crítico da disciplina História, os debates, as proposições apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998), que fizeram parte central das reformas educacionais ocorridas no cenário brasileiro e serviram de base para “inovar” as questões curriculares, se ajustando às orientações internacionais do período, que alterou inclusive o campo da historiografia, os processos de ensino e aprendizagem, a redefinição dos cursos de formação de professores (BITTENCOURT, 2009).

Outro ponto que proporcionou um avanço no Ensino de história na perspectiva crítica como proposta de trabalhar de forma diferenciada os conteúdos à organização da sociedade brasileira foi à emergência de uma preocupação com a questão das relações étnicas raciais. E como esclarece Oliva (2009), embora nos PCNs de História não apresente essa discussão de forma clara, esta é referendada somente no PCN de Pluralidade Cultural que traz a discussão sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda que as temáticas e elementos que poderiam envolver o estudo da história africana sejam aludidas por meio de abordagens superficiais e escassos, pode-se considerar um avanço, pois nesse documento percebe-se indicações da história das sociedades africanas e o cuidado em desvincular sua abordagem do estudo da história somente a partir do assunto relacionado à da escravidão e do tráfico.

Não podemos deixar de reconhecer que as reformas educacionais

ocorridas a partir da LDB 9.394/96 foram importantes para a ressignificação da disciplina história, como a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir mediante aprovação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos conteúdos das disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa do ensino básico, alterando a Lei 9394/1996, principalmente, com a elaboração no ano seguinte do Parecer nº 03, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 10 de março de 2004 (CNE/CP, 2004), o qual foi transformado na Resolução 1, de 7 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Pelo fato de a história, em uma perspectiva crítica, ser vista como um campo de lutas e práticas socioculturais, segundo destaca Oliva (2009), novas alterações foram implementadas sobre as questões das relações étnica raciais na legislação em consequência das lutas políticas ligadas ao movimento acadêmico multicultural crítico. Assim, a aprovação da Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que passou a para incluir, no currículo oficial, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Fato que significou um avanço na forma de pensar o ensino da história crítica, pois traz em si, diferentes possibilidades de problematizar uma visão linear, empobrecida e preconceituosa da contribuição dos africanos na e para a sociedade brasileira, como ilustravam e ainda ilustram alguns livros didáticos.

Pode-se observar que nas últimas décadas, avançaram as produções historiográficas a respeito do continente africano. Estão surgindo várias obras no cenário brasileiro e de maneira significativa o número de publicações já estão em acesso do público nacional. Para Silva (2003, p. 236): “A história da África alcançará a maioria dos meios intelectuais e universitários africanos, europeus e norte-americanos”.

Atualmente, novos desafios se impõem ao trabalho docente diante da aprovação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual deverá implementada obrigatoriamente, por ser um documento normatizador responsável pela definição do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares” (Art. 1º) (BRASIL, 2017). Como se trata de um documento que traz outro olhar em relação à organização do ensino da

Educação Infantil e Ensino Fundamental, carece de uma análise mais aprofundada para compreendermos como a História, como componente da Base, está sendo proposta e como será compreendida nos projetos pedagógicos das instituições de ensino e materializadas a partir das práticas docentes.

É claro que essa vertente do ensino da História na BNCC implicará, necessariamente, em alterações nos Cursos de Formação de Professores, como já ocorreu diante da implantação dos PCNs (BRASIL, 1998) e das demais reformas das políticas educacionais implementadas pelos governo federal. Mas o que fica é a perspectiva de serem possibilitadas aos docentes, condições materiais para estes consigam se apropriar de conhecimentos que os instrumentalize a ressignificar seus fazeres pedagógicos, apontando desafios ao trabalho docente no cotidiano escolar. Aspectos esses que serão abordados a seguir.

Desafios e perspectivas da formação do professor licenciado em Pedagogia

O ensino de história é um tema que tem ocupado importante espaço de discussão entre os historiadores e nas pesquisas educacionais, pois a disciplina está sempre em processo permanente de análise e reflexão de seu método, finalidade e metodologia, evidentemente que os professores encontrarão dificuldades para atuarem e organizarem seus trabalhos escolares e quase não terão elementos para atuarem bem enquanto profissionais.

Essas dificuldades estão no bojo da própria discussão a respeito da formação de professores para atuarem na educação básica, pois como Severino (2004) observa, as deficiências dessa formação têm se tornado uma das questões cruciais para os problemas que comprometem a educação brasileira, tendo em vista ser o professor, o “profissional da formação humana”, a ele é cobrada boa parte das responsabilidades com qualidade da educação, sem que sejam dadas condições para esse profissional trabalhar com dignidade.

O trabalho docente não deve ser pensado isoladamente, pois o problema da educação básica pública não é um fato isolado, algo parecido vem ocorrendo com outras instituições e serviços públicos. A questão precisa ser considerada no contexto das mudanças no mundo do trabalho e emprego, centradas em um tipo de gestão inspirada na lógica de mercado como afirmam Lüdke e Boing (2007).

Sobre os problemas que se situam no campo da formação de professores no Brasil, Gatti (2010, p. 1375) um estudo feito recentemente,

observa a situação não evidencia avanços significativos. Segundo a análise da autora, o processo de formações de professores no país encontra-se em uma situação de total decadência, principalmente para professores da educação básica.

A limitação que se apresenta em relação a formação dos professores podem ser consideradas a partir de três aspectos: o institucional, que se refere às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o pedagógico, que leva em conta a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação dos professores e na insuficiência da prática no processo formativo, ainda, a própria disciplinar, considerando a visão de um mundo fragmentado, que não dá conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não dá conta de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania (SEVERINO, 2004; GATTI, 2010).

É importante ressaltar que as demandas do ensino de história requerem formação continuada dos docentes, pois, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se exige do professor o domínio dos conteúdos inseridos no currículo básico das áreas das disciplinas que compõe a grade do Ensino Fundamental. Podemos perceber que a formação inicial ofertada pelo Curso de Pedagogia não supri a necessidade exigida pelos desafios que o professor se depara cotidianamente em sua vida escolar, o que vem tornar a formação continuada necessária para um aperfeiçoamento profissional.

A formação continuada torna-se assim, um campo de ações formativas vislumbrando qualificar o trabalho docente a partir dum conjunto de conhecimentos que sustentarão os fazeres pedagógicos, pois como destaca Mizukami (2002, p. 28), possibilita: “novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente”.

Percebe-se que nos espaços escolares as maiores exigências feita sobre o professor relacionado à sua formação, tanto inicial quanto continuada nos dias atuais, mostram que o compromisso e a responsabilidade educacional recai somente sobre o professor, retirando assim o dever do Estado de proporcionar espaço e tempo para a formação desse profissional. Pois, os trabalhos dos professores têm ultrapassado as salas de aulas e os muros das escolas como ressalta Santomé (2003, p. 43), em decorrência das inúmeras

atribuições que os docentes desenvolvem nos dias atuais.

Entendemos que o trabalho do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é uma simples aplicação de conteúdos escolares isolados, pois o docente que trabalha nessa etapa de ensino atua com um público diferenciado no que diz respeito à cultura e vários tipos de comportamentos, por esses motivos é que o professor precisa estar qualificado, de maneira que venha desenvolver um importante e significativo papel na vida dos educando (MIZUKAMI, 2002).

Nesse sentido, o papel do professor dos anos iniciais está em despertar nos discentes o prazer para estudar o Ensino de História, de forma a contribuir para que a escola torne-se um lugar de descoberta desperte nos alunos maior interesse pelo que ele traz de conhecimento, sobre sua compreensão de seu próprio convívio social, superando assim, práticas discriminatórias e preconceituosas no contexto escolar.

Para superar as demandas referentes ao trabalho didático no desenvolvimento do currículo do docente que atuam nas etapas e modalidades da educação básica há a necessidade dos Órgãos e Instituições de Ensino Superior que organizam e atuam nos cursos de licenciatura se debruçarem para traçar uma formação condizente com as perspectivas da educação básica. Por isso, é necessário que nos cursos de licenciatura a preparação da fundamentação teórica e metodológica da formação docente seja enfática.

Ao discutir a formação nos cursos de licenciatura Gatti (2009, p.24), traça um panorama da preparação didática na formação de professores e diz que de um modo geral em todo Brasil no de Pedagogia a formação didática é de: “[...] apenas 3,4% refere-se à Didática Geral. O grupo Didática específicas, metodologias e práticas de ensino (o como ensinar) representa 20,7 do conjunto [...]”. Constatações como esta demonstram que na licenciatura em Pedagogia a atenção a formação didática tem sido observada, mas ela sozinha não surtirá efeito se não transversalizar com outros componentes da formação referente ao “o que” ensinar como discute a autora.

Na Faculdade de Educação do Campus da Universidade Federal do Pará da Cidade de Altamira-Pa, o curso de Pedagogia tem buscado estabelecer esse diálogo, e em uma formação diferenciada como a do Programa Nacional de Formação ARFOR, para professores que já atuam no magistério há bastante tempo uma das estratégias que temos adotado para aprofundar a formação didática tem sido valorizar o saber docente como campo de conhecimento e promotor da atividade prática dos licenciados.

O ensino de história sobe a perspectiva dos professores das séries iniciais do ensino fundamental

A fim de valorizar a produção do conhecimento e do próprio fazer pedagógico que quem está na sala de aula, nesta pesquisa exploratória na perspectiva qualitativa, participaram duas escolas públicas da rede de ensino do Município de Porto de Moz-PA de grande porte, localizadas na área urbana, em que foram selecionados um grupo específico de quatro professores utilizando os seguintes critérios: estar em atividade docente, ser do quadro efetivo, estar em escola pública, ter mais de 5 anos de magistério, trabalhar com o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental e por fim terem licenciatura. O perfil dos participantes é apresentado no quadro 01.

Quadro 01 – Perfil dos Docentes Participantes.

Nome do Docente	Formação	Idade	Tempo que Atua na Educação
José Gomes	Pedagogia	32 anos	08 anos
Ana Lima	Pedagogia	40 anos	19 anos
Joana Marques	Letras	33 anos	13 anos
Maria Costa	Pedagogia	28 anos	08 anos

Fonte: Os autores.

Como meio de garantir o anonimato dos entrevistados utilizamos pseudônimos para evitar qualquer tipo de constrangimento e ou pré-juízo sobre as falas dos docentes que se disponibilizaram a responder os s questionários que questões abertas que lhes foram entregues com perguntas que os permitisse dissertar refletindo sobre o assunto tratado. As respostas dos docentes foram organizadas a partir de algumas categorias: percepções sobre as formações dos docentes; metodologias adotadas no ensino de História; desafios e dificuldades em suas práticas pedagógicas.

Considerando a importância da formação dos professores para atuarem no magistério solicitamos aos docentes para se posicionarem em relação sobre o que pensam a respeito de suas formações:

Bom, porque quando me formei em pedagogia fiquei mais preparado para atuar profissionalmente, porém minha formação não é suficiente, preciso buscar mais, mesmo porque o professor deve está em constante aperfeiçoamento (PROF. JOSÉ).

É boa, mesmo porque na minha formação a gente estudava um pouquinho

de cada, e não tinha dessa de achar que estava 10 em uma disciplina. A minha formação contribuiu sim, mas não é suficiente. Nós temos que buscar mais conhecimentos para juntar com o que a gente já tem. (PROF.^a ANA)

Ao falar sobre suas formações, os professores embora reconheçam que a formação tenha oportunizado conhecimentos e saberes para desenvolverem suas práticas pedagógicas, acreditam que ela não é suficiente, pois precisam se aperfeiçoar para melhorarem a aprendizagem dos alunos.

Seus evidenciam a compreensão que Ensino de História é de fundamental importância para a formação do cidadão, perspectiva que coincide como os apontamentos de Bittencourt (2009), que nos leva a refletir que no decorrer de sua construção o sistema escolar manteve uma continuidade de objetivos em vista da formação de uma identidade nacional e uma consciência moral, seja ela voltada para a compreensão de modelos de personagens históricos ou formação de pensamentos críticos da realidade.

Vale ressaltar que, mesmo considerando esses elementos no processo de formação docente, não se garante a solução para os problemas educacionais existentes, pois a crise no sistema educacional não se restringe a formação dos professores. É comum ouvirmos comentários de que muitos professores reconhecem sua importância e até buscam participar de curso de formação que lhes capacitem para desenvolver um bom trabalho, mas mesmo assim não estão satisfeitos, as secretarias de educação municipal e estadual pouco ou nada contribuí para que o professor desenvolva um trabalho de qualidade, na maioria das vezes o professor se sente abandonado e culpado, considerando-se o responsável por uma educação de má qualidade em que o sistema educacional se encontra hoje.

A partir dos depoimentos dos docentes verifica-se que as percepções que possuem em relação ao Ensino de História revelam as expectativas sobre o que espera para o desenvolvimento intelectual e a formação do pensamento crítico-reflexivo do aluno. Espera-se que o ensino de história venha auxiliar o professor para que este consiga mediar os conhecimentos de forma compreensiva a respeito de nossa própria realidade e nos ajudar transformá-la no que for necessário.

Para nos ajudar a compreender, a partir do olhar dos docentes, sobre sua formação, perguntamos a eles como avaliam a sua formação profissional que receberam, e se essa contribuiu no desenvolvimento de um bom trabalho docente na área do Ensino de História nas turmas do 5º ano do ensino fundamental. As respostas foram parecidas e positivas quanto ao curso contribuiu para a

formação desses profissionais, permitindo-lhes conhecimentos para atuarem com compromisso.

*Excelente, sim tive bons professores de história e essa disciplina me chamou muito atenção, o que proporcionou me aprofundar nesses conhecimentos e dessa maneira quando tenho repassado para os alunos, tenho visto grande êxito e interesse dos alunos por este conhecimento. (PROF.^a JOANA).
Minha formação foi ótima, porém, dentro curso, não temos nada específico voltado para o trabalho docente no Ensino de História. (PROF.^a MARLA).*

O curso de pedagogia oferece para os alunos no primeiro e segundo anos o contato com um conjunto de conhecimentos gerais relacionado com a educação da criança e, nos anos seguintes, também é oferecido estágio supervisionado e disciplinas de fundamentos teóricos e metodológicos necessários a atuação desses profissionais junto aos alunos. Para Lima (2002) aprender a ser professor:

É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além dos conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanta aquela (LIMA, 2002, p. 207).

Contudo, como foi reconhecido pela Professora Ana, a formação inicial não é suficiente, o que demanda uma busca contínua por qualificação. Segundo Tardif (2002, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”. Ela não é completa e nem final. É o início de um percurso que necessita, diariamente, de um exercício de reflexão sobre a práxis, momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática. Pois, “É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 18).

Quanto às metodologias adotadas pelos professores em suas aulas de histórias no 5º ano do ensino fundamental, perguntamos a estes como selecionam as metodologias e estratégias para a escolha dos conteúdos, e se essas metodologias são adequadas. O professor José e a professora Ana responderam que utilizam os livros didáticos e pesquisas. A professora Joana relatou que ela obedece “aos conteúdos programáticos que são elaborados nas jornadas pedagógicas no início do ano letivo; já a professora Maria, relatou que: “Os conteúdos para o trabalho de história no município é realizado através da matriz curricular”.

Interessa-nos entender que as metodologias de ensino está relacionada ao processos decisórios do trabalho docente no que diz respeito à adoção de técnicas de ensino e aos recursos didático-pedagógicos que os professores irão lançar mão no processo de ensino e aprendizagem, devendo estas serem ajustadas às necessidades e demandas de aprendizagem. Daí concordarmos com Imbernón (2000) quando destaca que um dos papéis do professor formador é apropriar-se de uma metodologia que tenha capacidade de oferece aos acadêmicos as bases fundamentais para construir seus conhecimentos pedagógicos especializado.

Desse modo, entendemos que o professor, ao ensinar história, precisa trazer metodologias que ajudem as crianças a compreender a história de como um campo de conhecimento em construção permanente, e esse pensamento é peça fundamental para análise das diferentes situações e contextos históricos, visto que,

[...], com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2006, p. 71).

Perguntamos aos professores sobre quais seriam os maiores desafios que eles têm encontrado para desenvolverem sua prática pedagógica no município de Porto de Moz. Um dos professores deixou bem claro que com a sala de aula superlotada não há rendimento educacional dos alunos: “*Um dos desafios é a superlotação na sala de aula, isso faz com que os alunos tenham um baixo rendimento na aprendizagem. O município tem que investir em um aperfeiçoamento de professor*” (PROF^o JOSÉ).

Para a professora Joana, os desafios se referem à falta de materiais didáticos que estejam relacionados com a realidade do município e até mesmo com seu histórico: “*Os meus desafios que encontro hoje está relacionado em não termos um livro que conte com exatidão e que seja uma fonte de confiança no que diz respeito à história de nosso município*”. Já a professora Maria destacou que o desafio está relacionado à falta de livros para ela realizar os planejamentos.

Destacamos aqui o posicionamento da professora Ana, pois esta relatou que ainda não reparou as dificuldades que tem no ensino de história “[...] *até porque os meus alunos nem ficam reprovados ficam*”. É interessante observar que o critério que professora usa para verificar se suas práticas conseguem proporcionar a aprendizagem de seus alunos, é a reprovação.

Considerando o que Hoffmann (2006) fala sobre a avaliação da aprendizagem, que a reprovação não ajuda o aluno em seu processo de aprendizagem, muito menos serve para qualificar a aprendizagem do mesmo. Isso significa dizer que o professor precisa, constantemente, fazer uma autoavaliação de suas ações docente.

Perguntamos aos mesmos se em Porto de Moz existe algum tipo de proposta de formação continuada de professores para melhorar o trabalho docente na área do ensino de história. A essa questão todos os entrevistados responderam que não existe nenhuma formação nessa área, mas que “[*Acredito que a gestão juntamente com a SEMED deveriam se preocupar em estarem proporcionando essa formação para os professores*]” (PROF^o. JOSÉ).

No relato da Professora Ana, há o destaque da necessidade da oferta de formação continuada, pois esta “[...] *poderia ajudar para um aperfeiçoamento do professor*”. Em relação ao posicionamento da professora Maria, foi enfatizado que, além da formação continuada, é indispensável aos “[...] *livros didáticos específicos e de acordo com a realidade*”.

Nos posicionamentos acima descritos, percebe-se a reivindicação de formação continuada a ser promovida pela gestão municipal e SEMED local, uma vez a existência de iniciativas que garantam a formação continuada poderiam melhorar a qualidade do ensino local. Dias e Martins (2014) dizem que:

Os professores acreditam e esperam na contribuição da formação continuada e organizá-la de modo significativo deve ser responsabilidade de todas as áreas envolvidas, como pedagogia e a história, mas também de políticas de formação de professores que tratem como sujeito de direitos e saberes, entre os quais o de estudo, trabalho e análise de sua função social. (DIAS E MARTINS, 2014. P. 483).

Os professores do ensino fundamental têm enfrentado muito embates em relação a sua formação, como por exemplo, a questão de modernização do currículo do ensino fundamental em questão da atualização de suas metodologias que estão necessitando de mudanças no propósito de superar o ensino tradicional. Por isso, é preciso compreender que o desenvolvimento acadêmico nos leva a crer que o conhecimento deve ser processual e contínuo já que o curso de pedagogia é apenas o ponto de partida e não o de chegada,

Uma das maiores desafios que podemos detectar a respeito das práticas pedagógicas é que, se os docentes não estiveram o acesso e a oportunidade de vivenciarem uma formação continuada, evidentemente

encontrarão dificuldades para atuarem e organizarem seus trabalhos escolares, pois a questão de modernização do currículo do ensino fundamental exige atualização de suas metodologias no sentido de inovar suas ações formativas. Desse modo, podemos perceber que uma das maiores dificuldades dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental é a falta de uma formação continuada para os professores que ministram aulas de ensino de história, sendo que eles reconhecem a importância da contribuição que a disciplina tem para com a formação da vida social e científica daqueles que dão início em sua vida escolar.

Os professores do ensino fundamental têm enfrentado muito embates em relação a sua formação, pois percorrem uma trajetória um tanto diversificada, no que diz respeito a sua formação profissional. A formação do professor do ensino de ensino fundamental não ocorre claramente e externamente a sua percepção, o que se pode dizer é que a formação não deixa de ser um objeto de reflexão, ou seja, uma experiência refletida, o professor é considerado o personagem principal para a elaboração de estratégias de aprendizagens. Portanto, é necessário que haja uma política voltada para alicerçar o professor constantemente em uma trajetória que impulse para progresso profissional.

Considerações finais

Esta pesquisa que partiu do incomodo despertado durante a disciplina FTM de História levou ao aprofundamento de um assunto que poucas vezes observamos, que diz respeito à forma como a didática tem sido desenvolvida pelos professores licenciados, sobre tudo em pedagogia e no desenvolvimento da disciplina história. Mas, essa é uma discussão que pode perpassar todos os cursos de licenciatura e todas as etapas e modalidades da educação básica.

Talvez pela forma como o currículo escolar esteja estruturado e como a formação de professores assumiu no Brasil um caráter ortodoxo, se acredite que as atividades didáticas e os conteúdos escolares são assertivamente desenvolvidos com base na concepção de “boa aula”, desse modo questões como metodologias e técnicas de ensino não venham a ser uma preocupação tão alarmante na atualidade.

As constatações sobre como o ensino de História é trabalhado no 5º ano do ensino fundamental, a partir das análises sobre as práticas pedagógicas, demonstram que profissionais que estão há muito tempo em sala de aula sentem a necessidade de uma formação mais aprofundada, desse modo, até sugerimos

que sejam criados mais programas para a formação continuada de professores, sobretudo em nível de pós-graduação em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*

Os autores que utilizamos para fundamentar este trabalho e principalmente a pesquisa realizada por Gatti (2010) demonstram que na formação docente há imensa necessidade de maior ênfase na formação didática tanto geral quanto específica dos professores, não só para os que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental, mas para todos que trabalharão nas diferentes etapas, posto o trato pedagógico ser uma condição inerente ao trabalho do professor.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino da História Fundamento e Métodos**. 2009, p. 103, 104.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004

BRASIL, **Resolução CNE/CP N° 2**, de 22 de Dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2009c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/educacaoambiental/images/stories/destaques/Port>



aria_Interministerial_nº_883_de_5_jul_2012.pdf>. Acesso em: 16 maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 16 maio de 2017.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L1_0639.htm Acesso em: 06/01/2017

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: 2006

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº10.639/2003**. História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L1_0639.htm. Acesso em 14/05/2017.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Gráfica do Senado Federal, 2017.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, Sueli de Fátima; MARTINS, Mário de Souza. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**: Relação da formação continuada dos

professores. 2014.

FARTES, V. L. B. Formação profissional, profissões e crise das identidades na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 583.

FLORENTINO, Manolo. Introdução. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26,

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas-Sp: Papirus, 1993

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LESSARD, C. TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, M. LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-256.

LIMA, Emília Freitas de. O Curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI; Maria das Graças N.; REALI, Aline Maria De Medeiros R. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 205-216.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MELO, Evaldo Cabral de. Uma nova Lusitânia. In: MOTA, Carlos Guilherme (org). **Viagem Incompleta. A experiência brasileira. (1500-2000)**. Formação:

histórias. São Paulo. Senac,1999,p.73. Disponível parcialmente em: <http://books.google.com.br/books?id=fjspt-N0PWYC&pg=PA48&dq=Uma+nova+Lusit%C3%A2nia#v=onepage&q=Uma%20nova%20Lusit%C3%A2nia&f=false>

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: Trajetória e Perspectiva. 1993. p. 145.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **Revista História**, São Paulo, 28 (2), 2009.

OLIVEIRA, Carla Karine Santana; MOURA, Ana Maria Garcia. Objetivo do ensino de História no Brasil: Uma revista bibliográfica. Outubro, 2014. P. 5.

ONGHERO, André Luiz. Moral e civismo nos currículos das escolas do Oeste Catarinense: **Memórias de professores**. 2007 p. 41.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. **O Ensino de História nas Series Iniciais**. 2011.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

RASSI, Marco Antônio Caixeta; FONSECA, Selva GUIMARÃES. **Saberes docente e práticas de ensino de História na escola fundamental e médio**. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**.Petrópolis: Vozes, 1985.

RODRIGUÊS, Elaine; FILHO, Geraldo Inácio. **Educação Moral e Cívica e o Ensino de História, apostes disciplinares de formação**: um estudo comparado. 2012 p.143.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, 2004.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um Rio Chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003.

SOUZA, Lucia Gomes, CARVALHO, Francideia Gomes Souza. **Perspectiva e desafios na formação de professores de História.** 2012.

TARDIF, Maurici. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso De Licenciatura em Pedagogia/ PARFOR** do Campus de Altamira. Altamira: Universidade Federal do Pará, 2015.

ABSTRACT: This present work that aims to examine the pedagogical practices of teachers of basic education for the development of history teaching, had its research guided by the problematic: How is the teaching of history in the 5th year of elementary school? In order to obtain answers to the established problem, we conducted this investigation in the methodology of field research, which occurred in a school in the public education network of the Municipality of Porto de Moz, State of Pará, which led us to conclude that teachers are each They are more concerned about participating in continuing education because they understand that it contributes to the improvement of classroom practices and to the knowledge of the use of innovative methodologies for the development of their teaching practice. Otherwise, the conception states that it is necessary for the public power to create more public policies aimed at enhancing and improving and consolidating the training of education professionals so that they can develop their work based on improved theoretical and methodological conceptions.

KEYWORDS: Education. Teaching Methodologies. Teacher training
