

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS: CONCEPÇÕES SOBRE  
HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

TRÊS LAGOAS, MS  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS: CONCEPÇÕES SOBRE  
HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada, como exigência do curso de Mestrado em Educação, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira.

TRÊS LAGOAS, MS  
2024

## AGRADECIMENTOS

Que a Cruz Sagrada Seja Minha Luz. Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida, pelas bênçãos recebidas, por acalantar meu coração em todas as minhas orações, por sempre cuidar e zelas por mim e minha família.

Agradeço o incentivo e a paciência amorosa dos meus queridos pais, Elisangela e Robson. Sem vocês, que me deram a vida e me amaram incondicionalmente, não seria possível estar aqui neste momento. Muito me ensinaram sobre a vida. Sou eternamente grata por cada sacrifício que fizeram por nossa família, sou muito abençoada por ser fruto de um amor tão lindo. Isso é pôr e para vocês.

Ao meu irmão João Gabriel, que sempre me deu forças para continuar a viver, ainda que não saiba disso, para mim, é uma honra ser sua irmã, sempre quis alguém para poder cuidar e ganhei de presente você, uma bênção em minha vida.

Ao meu companheiro Nilton Cesar, por quem tenho uma grande admiração e um amor imensurável; agradeço por todo o apoio ao longo deste processo.

Aos meus demais familiares, agradeço aos que torceram por mim: minha prima Mariane, obrigada. Aos meus familiares que não estão mais aqui, mas ainda assim se fazem presentes: as minhas avós (*in memória*) Dona Vera e Dona Iolanda e meu querido e amado tio Douglas (*in memória*); sinto, pois queria que pudessem me ver neste momento. Vó Vera, não há um dia que não sinta sua falta.

Obrigada especialmente à Professora Doutora Natália Cristina de Oliveira, minha orientadora, por aceitar este desafio e caminhar ao meu lado, bem como conduzir de maneira brilhante as leituras e análises de cunho histórico e educacional. Agradeço por confiar em mim nesta caminhada, portanto, tenho em você uma grande inspiração e amiga.

Agradeço à UENP, instituição onde me formei e permitiu-me realizar este trabalho de suma importância na minha vida. Meu agradecimento a cada um dos membros e professores que tive nesta instituição, em especial à Professora Dra. Roberta Negrão de Araújo, que me oportunizou a Iniciação Científica durante a graduação.

E finalmente, obrigada às brilhantes professoras desta banca examinadora, que se dispuseram a contribuir para minha pesquisa, bem como para meu crescimento pessoal e profissional. Minha gratidão: Professora Dra. Roberta Negrão de Araújo e Professora Dra. Mariana Esteves de Oliveira.

## RESUMO

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa de Formação de Professores, tem como temática de estudo a formação de professores e como objeto de pesquisa a análise da formação de professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. Objetivo geral é compreender como se estabelece a formação de professores na disciplina de Metodologia do Ensino de História. A pesquisa parte da compreensão do percurso do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil, seus desdobramentos até chegarmos às políticas atuais que norteiam o curso superior no país, ao mesmo tempo, compreende-se que tais perspectivas possuem um marco epistemológico e um marco político que podem ser notórios. As questões que norteiam esta dissertação, no que tange às áreas de conhecimento (fundamentos e práticas da Educação) são: Como os estudantes do curso de Pedagogia, consideram as bases de sua formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Como os estudantes — futuros professores — respaldam sua prática pedagógica para o ensino de disciplinas específicas? Como a disciplina de Metodologia do Ensino de História é desenvolvida durante a graduação e quão efetiva os formandos a consideram? Tendo como método de pesquisa, ou seja, as orientações e discussões argumentativas, têm como base a didática da história e para enriquecimento teórico o materialismo histórico-dialético, a fim de complementar as questões em torno na educação da compreensão de mundo e de sociedade. Também analisamos as políticas nacionais que permeiam o âmbito educacional, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Apresentamos o Lócus de nossa pesquisa uma IES no Norte do Paraná, expomos os dados obtidos por meio da aplicação com os alunos do curso de Pedagogia desta universidade. Por fim, os esforços das análises dos dados obtidos resultaram nesta dissertação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Metodologia do Ensino de História. História.

## ABSTRACT

This study is linked to the Teacher Training line of research, its study theme is teacher training and the research object is the analysis of the teacher training course of the Pedagogy course at the State University of Northern Paraná-UENP. The general objective is to understand how teacher training is established in the History Teaching Methodology discipline. The research starts from understanding the path of higher education and the Pedagogy course in Brazil, from the developments until we arrive at the current policies that guide higher education in the country, at the same time, understanding that such perspectives have an epistemological framework and a political framework that can be notorious. The questions that guide this dissertation are: Regarding areas of knowledge (fundamentals and practices of Education), how do students on the Pedagogy course consider the bases of their training for the initial years of Elementary School? How do students – future teachers – support their pedagogical practice for teaching specific subjects? How is the subject of History Teaching Methodology developed during graduation and how effective do graduates consider it to be? Having as a research method, that is, orientations and argumentative discussions, it is based on the didactics of history and for theoretical enrichment historical-dialectical materialism, in order to complement the issues surrounding the education of understanding of the world and society. We also analyzed national policies that permeate the educational sphere, in particular the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course. We present the locus of our research, an HEI in the North of Paraná, we present the data obtained through the application with students of the Pedagogy course at this university. The effort of analyzing the data obtained resulted in our dissertation.

**Keywords:** Teacher training. History teaching methodology. History.

## LISTA DE TABELA

Tabela 1: Unidades temáticas .....	55
Tabela 2: Idade dos alunos do curso de pedagogia regular da UENP .....	84
Tabela 3: Atuação profissional .....	84
Tabela 4: Indique qual motivo pelo qual escolheu o curso de pedagogia .....	85
Tabela 5: Enumere de acordo com sua identificação/importância para com o curso de pedagogia.....	88
Tabela 6: Você considera que o curso até aqui, prepara de forma satisfatória para o exercício da docência nos anos iniciais? .....	90
Tabela 7: Marque em uma escala de 1 a 5, seu preparo teórico e segurança em (ainda que eventualmente) lecionar a disciplina de História no e para os anos iniciais do ensino fundamental. (considere 1 pouco e 5 muito). .....	93
Tabela 8: No que diz respeito a disciplina de História, e sua formação quanto as metodologias específicas recebidas até aqui, *se considera apto (a) ministrar as aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	94
Tabela 9: Apresentação das respostas abertas quanto ao entendimento de História. ....	95
Tabela 10: Você considera que a disciplina de metodologia do ensino de História recebe a mesma importância que as demais metodologias?.....	97
Tabela 11: Metodologias que os estudantes apontam estar seguros a lecionar .....	99
Tabela 12: Facilidade e dificuldade apontada pelos participantes enquanto futuro professor: .....	100

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atuação para formação docente .....	89
Figura 2 (conjunto): Quais as dificuldades que acredita encontrar em uma sala de aula hoje, ministrando a disciplina de metodologia de história .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE- Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação  
BNC- Base Nacional Comum curricular  
BNC- Formação-Base Nacional Comum curricular para formação de professores  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CF- Constituição Federal  
CNF- Conselho Federal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação  
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNP- Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica  
EPB-Estudos dos Problemas Brasileiros  
FAFICOP- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio  
FAEFIJA- Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho  
FAFIJA- Faculdade de Ciências e Letras de Jacarezinho  
FFALM- Fundação Faculdades Luiz Meneghel  
FUNDINOP- Faculdade de Direito do Norte Pioneiro  
IES- Instituição de Ensino Superior  
LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PCN - Paramos Curriculares Nacionais  
PL- Projeto de Lei  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROUNI- Programa Universidade para todos  
RCP- Referencial Curricular do Paraná  
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
TIC´S- Tecnologias da Informação e Comunicação  
UEL- Universidade Estadual de Londrina  
UEM- Universidade Estadual de Maringá  
UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná  
UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro Oeste  
UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UFB- Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Brasiliense  
UFPR- Universidade Federal do Norte do Paraná  
UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 PROXIMIDADE COM O TEMA.....	12
1.2 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO, OBJETIVOS DA PESQUISA E ESTRUTURA DO TRABALHO.....	13
1.3 ENCAMINHAMENTOS. ....	22
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	25
<b>O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE</b> .....	25
2.1 PROFISSÃO DOCENTE E DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS: A TRAJETÓRIA DE UM CAMPO PROFISSIONAL. ....	25
2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: ENTRE EFETIVAÇÕES E PREPOSIÇÕES. ....	35
2.3 ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. ....	44
2.4 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ EM CONTRAPARTIDA À BNCC. ....	52
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	60
<b>O PEDAGOGO E SUA ÁREA DE ATUAÇÃO: ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> . ....	60
3.1 O PROFESSOR PEDAGOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	60
3.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA. ....	67
3.3 METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UENP: HISTÓRICO DO EMENTÁRIO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INTERSECÇÃO COM A BNCC. ....	75
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	82
<b>A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO HISTÓRIA E À (FUTURA) PRÁTICA NA SALA DE AULA</b> .....	82
4.1 PROCESSO E ELABORAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> . ....	105

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>134</b>

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

*“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade” (Immanuel kant, 1724-1804).*

A presente dissertação de mestrado se debruça sobre a formação de professores no ensino superior, especificamente ao que tange à disciplina de Metodologia do Ensino de História, ofertada nos cursos de formação de professores. Esses profissionais, que muitas vezes assumem salas de aulas nos anos iniciais, adquirem o compromisso de trabalhar as disciplinas básicas do currículo, dentre elas a disciplina de História. Por esta razão, percebemos a necessidade — a partir do curso de formação de professores de uma instituição Estadual de ensino superior — de responder se de acordo com a ordem legal vigente os discentes, futuros docentes, sentem se a prática tem respaldo a partir de sua formação inicial.

A temática desta pesquisa torna-se relevante quando vivemos em uma realidade em que o meio educacional transmite a conservação das relações e estruturas das classes sociais. O movimento para compreender as atuais concepções e proposições de formação do pedagogo, parte do conhecimento sobre o cenário político e social, bem como os documentos que orientam esta organização, uma vez que o currículo deste curso foi constituído tendo como base as diretrizes para a formação de professores.

Orientamos nossas discussões e argumentações tendo como base a didática da história e o materialismo histórico-dialético, a fim de complementar os debates em torno da educação e das questões de mundo e de sociedade. A didática da história é utilizada como a base primária para esta elaboração, sendo um campo que se dedica ao estudo dos fenômenos relacionados ao conhecimento, considerando as experiências humanas e as relações observadas no tempo.

Sendo assim, diante da citação introdutória, entende-se que é no âmbito educacional que se assenta o grande segredo da humanidade. Sob tal perspectiva, é indiscutível que os modelos de ensino se tornam imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer país. E para falarmos em ensino, precisamos

reconhecer os documentos que o norteiam, bem como o que orienta a formação dos profissionais responsáveis pelo processo de ensino.

### **1.1 PROXIMIDADE COM O TEMA**

Desde as séries iniciais, a disciplina de história e geografia, pareciam-me muito fascinantes e ricas, com vários acontecimentos e curiosidades. Quando cheguei ao ensino médio, tive um professor que lecionava a disciplina de história de uma forma fascinante. Ele não transmitia os conteúdos, mas sim, nos conduzia por meio de todos os fatos históricos e nos fazia entender o motivo de cada uma daquelas circunstâncias terem acontecido; trazia curiosidades e colocava cada um de nós próximos dos acontecimentos, fossem nas aulas expositivas, fossem nas metodologias que utilizava para atingir os objetivos.

As inquietações que surgiram para o desenvolvimento desta pesquisa justificam-se durante o período da graduação, observando que outras metodologias aparentavam ter maior relevância para a formação do pedagogo. A inquietude que surge, é o porquê não História? Por que a História não aparenta lugar de destaque? Ora, como futura docente naquele momento, compreendia a importância do ensino desta disciplina para a formação de uma futura profissional.

Os contatos com profissionais por toda a Educação Básica e durante o curso de Licenciatura em Pedagogia permitiram-me observar o mundo e caminhar frente à profissional que desejo ser. Como digo ao longo deste estudo, e destaco aqui, é o fato de um profissional não sair da faculdade com boa formação, pois nós professores construímos nossas características profissionais ao longo de todo o processo, seja por meio das experiências antes ou após a graduação, o fato é que estamos em constante transformação.

Considero-me, ainda, uma recém-formada que está no início de sua caminhada profissional, sendo assim, ainda estou aprendendo a ser. Minhas experiências não são muitas, mas até o momento, me são suficientes para buscar compreender este campo riquíssimo que é o educacional. Todos os meus planejamentos das minhas aulas de História, para a turma que leciono — 5º ano de uma rede privada — são pensados e organizados, de modo que meus alunos possam compreender a importância dos acontecimentos passados, que para o nosso presente é uma história contada. Assim como meu professor do ensino médio

fazia, mas utilizando os meios que aprendi em minhas aulas de metodologia de história, disciplina esta que tenho muito carinho, assim como pela profissional que a lecionou.

## **1.2 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO, OBJETIVOS DA PESQUISA E ESTRUTURA DO TRABALHO**

As reformas educacionais, ao longo dos anos, sempre possuíram intencionalidade política, pois todas contêm uma visão de homem e sociedade enraizados. Como destaca Iwasse, Araújo e Ribeiro (2021) a história da educação no Brasil caminhou com direta relação entre a divisão social e técnica do trabalho, portanto a educação também acaba por ser incluída nessa ordem: do homem que espera ser formado, para qual sociedade e demanda necessária. Nesse sentido, o curso de formação de professores também é impactado. A formação está sempre alinhada à necessidade do capital humano, ficando a cargo das instituições, a oferta e o controle da demanda do mercado, a formação de recursos humanos (Saviani, 2010). Considerar a escolar como meio reprodutor das determinações da sociedade é desconhecer a reciprocidade que existe entre as relações.

A Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (Saviani, 1991, p. 95).

De mesma maneira em que a sociedade estabelece a situação escolar, a educação igualmente pode modificar as questões sociais. Uma dessas formas de intervenção na sociedade, por parte da educação, corresponde a uma atuação pautada na crítica e na transformação. Por fim, entende-se que este movimento tem relação com a prática política na educação, assim, compreendemos que a educação e a política, ainda que distintas, são inseparáveis.

Em relação ao movimento educacional que ocorreu no Brasil, evidencia-se o período, após a década de 30, em que se encontram transformações sociais, políticas e educacionais e o ensino de História passou a ser visto como responsável

pela formação do homem urbano e tecnológico (Bittencourt, 2004). Na segunda metade do século XX, surgiu uma nova perspectiva da história, um curso destinado a ela e separado da geografia. Com efeito, desencadeando outras modificações ao longo do percurso.

Neste ponto é possível compreender e destacar o que já foi e será exposto ao longo deste trabalho: a concepção de educação e formação sofre drásticas influências e serve como meio de regulação social; a educação não é transformadora como esperam que seja, pois ela acaba por reproduzir o que está posto na sociedade, resultado das reformas educacionais. O que esperamos da educação, na realidade, parece beirar há uma visão utópica de sociedade, uma vez que visamos uma educação que seja desenvolvida integralmente, fundada em alicerces sociais de renovação e de possibilidades.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 marcam um processo de reestruturação do ensino superior, que tem como principal objetivo modernizar o nível de ensino, salientando que a concepção de modernização das reformas pressupõe a íntima relação entre educação e mercado. Para as autoras, modernizar tem se materializado nas políticas para a educação superior, em características tais como a expansão, a diversificação, a privatização, a flexibilidade, a descentralização e a racionalização.

As reformas têm exercido forte pressão sobre as universidades públicas com a crescente exigência de expansão de matrículas, criação de cursos noturnos, ao mesmo tempo em que proíbe concursos para a contratação de docentes, congela salários já reduzidos a índices aviltantes, estimula aposentadorias precoces, força a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 80).

As políticas públicas como um todo, não só as políticas educacionais, estão em pleno processo de privatização/mercantilização e ao que parece, a reforma do ensino superior brasileiro não responde à necessidade de se frear, no país, o processo mundial de mercantilização da educação superior. Em síntese, reafirmamos a influência das políticas na construção do currículo e na construção social, que influencia os mecanismos sociais e educacionais, desde a formação dos profissionais da educação e dos educandos. Por conseguinte, realizando manobras que privilegiem os interesses de determinadas categorias sociais.

Frigotto (1998) destaca que as mudanças curriculares são ajustes estruturais que, por sua vez, orientam reformas do Estado, sendo assim, entende-se que a lógica do currículo é a de atender a organização do plano político, que busca atender as necessidades mercadológicas.

Segundo Sacristán (2000, p.15) afirma que: “todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota segundo as tradições de cada sistema educativo”, traduz a diversidade existente de concepções do currículo, sendo que eles expressam diversos significados e organização. O mesmo autor traz a visão de que:

Os currículos [...] desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. [...] É por isso que não podemos perder de vista que o currículo é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Sacristán, 2000, p. 16 - 17).

Nesta perspectiva, pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano presente no currículo, havendo dimensões políticas, legislativas, sociais e culturais em sua construção. O conhecimento escolar compõe a formação docente, portanto, entende-se o currículo como parte fundamental da formação de educadores, uma vez que o campo do currículo corresponde a uma organização ampla de engrenagens políticas.

Atualmente muitas são as discussões sobre formação de professores, sendo este um campo rico para pesquisas educacionais o que permitem análises das mais diversas. As discussões voltadas à formação docente necessitam também de um olhar no currículo e o contexto histórico que esse transmite, uma vez que a partir do currículo podemos observar as concepções de mundo; educação e sociedade que se estabelecem naquele momento de construção.

Evidenciamos a BNCC, como atual documento norteador da educação no país, conseqüentemente, a lógica estabelecida é de que os cursos de formação estejam alinhados a ela, que o próprio currículo de formação de professores os prepare para atuar alinhados a este documento, surgindo a partir desta concepção a BNC-Formação, orientando o currículo de formação inicial e continuada dos professores para os próximos anos.

Atualmente, muitas são as discussões ao entorno da Base Nacional Comum Curricular a BNCC, que em o próprio texto faz explícita referência à formação de professores, alinhando às suas proposições, apresentando para ser implementada a partir da BNCC a BNC-Formação, destinada à formação de professores a partir da Resolução nº 2 de 2019, vindo a revogar a Resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015. Contudo, houve uma prorrogação em dois anos para a implementação da BNC-formação, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 30 de agosto de 2022. Em questão de organicidade, a resolução de 2019, revogou a de 2015, por meio do: “Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015”. (Brasil, 2019, p. 12). Todavia, devido o processo de prorrogação, os cursos de ensino superior ainda seguem a resolução de 2015, como orientadora de sua organização curricular.

Compreende-se o currículo a partir de uma construção social e cultural, constituído em um campo de debates que possui diferentes perspectivas em sua construção. Com efeito, acredito que estas perspectivas possuem um marco epistemológico e um marco político que podem ser percebidos quando se analisa os componentes curriculares e quando se discute sobre o currículo em ação, portanto, o currículo se faz em uma arena política (Silva, 1996). Assim, direcionam-se funções e papéis dos sujeitos, desde sua formação inicial.

Destaca-se, nesse sentido, a importância da disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental, como meio de desenvolvimento da cidadania, ao partir do ponto em que o estudo desta disciplina permite ao indivíduo situar-se no ambiente que está inserido e, assim, sentir-se parte do processo histórico a realizar modificações. Logo, como destaca Marlene Cainelli, o interesse pelo conhecimento histórico deve ser estimulado por objeto do passado. Este trabalho estabelece um objeto mediador entre os alunos e algum conteúdo do conhecimento histórico e cabe ao professor assumir este papel de mediador (Cainelli, 2006).

O docente necessita reconhecer que o objeto mediador, assim como ele próprio, sofre influências de elementos culturais, políticos, ideológicos etc., do momento histórico que pertence. Esta proposição permite que o aluno faça a relação entre o passado e o presente, dialogando, ao longo deste processo, que por sua

vez, cabe ao professor dispor de espaços para que isso seja possível, numa dinâmica dialética (Cainelli, 2006).

Conforme destaca Barca (2001), um dos fatores para a dificuldade da aprendizagem em História, tem relação à natureza do conhecimento histórico. Assim, pontua que o conhecimento histórico, em relação a outras ciências, não é assimilado facilmente, como em relação ao raciocínio matemático.

Para Barca (2001, p. 39) o ensino de História, para crianças, deve passar por este enfrentamento:

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo à diversidade da História e que possibilitem a reflexão [...].

Desse modo, destacamos que a História não se faz por meio de uma construção intuitiva para as crianças, por esta razão há dificuldade em sua assimilação de fatos. O que acaba por muitas vezes, tronar essa disciplina desinteressante. Nessa perspectiva, Lee (2001) explicita que:

Para compreendermos a História, precisamos falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados (p. 15).

Ao partirmos desta compreensão, evidenciamos, mais uma vez, que a História precisa ser assimilada e não apenas explicitada para os alunos, pois os conteúdos precisam fazer sentido, de modo que sejam capazes de relacionar com a realidade e a consciência histórica. Isso é possível a partir do trabalho dos professores, entretanto, precede a sua formação acadêmica e profissional.

Para John Rüsen há uma aproximação entre a didática e a consciência histórica. Em sua perspectiva, a didática permite o desenvolvimento do

conhecimento histórico, pois ao longo do tempo propicia a promoção de conhecimentos para a vida prática do sujeito.

Com relação à formação do professor, esta, por sua vez, pressupõe uma instrução do ser humano em uma perspectiva de construção do sujeito, e para esta é necessária uma formação de professores a partir de uma relação dialógica e reflexiva. Essa concepção de sujeito parte da consciência histórica a ser construída, sendo uma categoria fundamental do que compõe a cultura histórica.

Ao longo do período histórico e a transformação dos métodos e conteúdos, os professores passaram a trabalhar o desenvolvimento da formação cidadã dos alunos. Essa perspectiva de cidadania carece formar indivíduos que possam compreender e interpretar o mundo em que vivem. O conceito de história, segundo Bezerra (2007), aborda como fundamental as relações com o tempo e o espaço. A História e o seu ensino “podem propiciar uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva” (Guimarães, 2012, p. 30). Pollak (1992, p. 3) define como “[...] o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais.” Na verdade, o currículo também concebido como alavanca potencial de transformação social e política de um país encontra na disciplina escolar de História mecanismos para atingir tal objetivo.

O ensino da História permite que a instrução dessa disciplina tenha como princípio a valorização do conhecimento prévio dos alunos por intermédio de uma abordagem que objetive, assim, a construção da consciência histórica. Essa prática de ensino configura-se por meio de uma práxis significativa e investigadora. Por conseguinte, espera-se que o aluno seja capaz de aprender e utilizar seu conhecimento em futuras relações; já ao professor ajusta-se, reconhecendo e valorizando o conhecimento prévio dos alunos e as reflexões acerca do conhecimento e da aprendizagem destes.

No que concerne à história, nesse caso, não nos referimos à história quanto disciplina e sim, ao fato. Fatos esses que marcam o percurso do homem, desde suas concepções sociais e entendimento de mundo, perpassando pelos momentos dos primeiros indícios de seu surgimento, as disputas e aos dias atuais. Em sua obra Vavy Borges ressalta os diferentes momentos históricos e as diferentes concepções de cada uma das épocas, desde os mitos, ao cristianismo e aproximando das

concepções atuais, destacando que a história tem correlação aos acontecimentos da evolução humana, e que cada um dos passos dos fatos históricos é popularmente conhecido como processo histórico.

Porque, ao contrário do animal, os homens podem trimensionar o tempo (passado- presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função das suas mesmas criações vai se desenvolvendo em permanente revenis, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica. Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus critérios, buscando plenitude (Freire, 1987, p. 91-92).

A partir desta perspectiva, nota-se que a educação não deve ser identificada como uma transmissão do conhecimento, mas uma criação de possibilidades de questionamentos e de transformação. Desse afinamento: “A história é a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade” (Borges 1989, p. 48), nesse sentido, a história tem a função de criar uma definição da origem dos homens, utilizando-se do tempo que auxilia na interpretação dos acontecimentos por meio dos vestígios ao longo do tempo, possibilitando o conhecimento da origem, dos costumes dos primeiros povos e demais informações, observando as modificações ao longo do tempo histórico. Portanto, “A história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas” (p. 50). Entende-se, assim, que as transformações são a essência da história.

Com isso, caracterizamos a compreensão de história, tanto aos fatos que nos auxiliaram na compreensão de História, quanto à disciplina curricular, atrelada às questões políticas e sociais, em que devemos considerar a formação do professor para a prática docente, conhecendo os momentos históricos, bem como as políticas e influências que tangem a consolidação das práticas e documentos curriculares para, então, relacionar a prática escolar e a relação entre a História e a consciência histórica.

Pautamos nossas discussões e argumentações teóricas em duas vertentes com a finalidade de enriquecer e complementar as ideias deste trabalho. As

discussões em torno da didática da história permite que expressemos a necessidade da consciência história a não transmissão, e sim a valorização do conhecimento de forma crítica. Ao que corresponde aos autores do materialismo histórico-dialético, utilizamos para analisar as relações sociais em que se atrelam as concepções de mundo e de vida, do qual segundo Frigotto (1989, p.77) “[...] uma espécie de metrologia dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que denomino de metafísicas é tomada como garantia da cientificidade, da objetividade e da neutralidade”.

Buscar-se-á responder a partir das questões norteadoras a seguir: No que tange as áreas de conhecimento (fundamentos e práticas da Educação), como os estudantes, do curso de Pedagogia, consideram as bases de sua formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Como os estudantes — futuros professores — respaldam sua prática pedagógica para o ensino de disciplinas específicas? Como a disciplina de Metodologia do Ensino de História é desenvolvida durante a graduação e quão efetiva os formandos a consideram?

Com base nas discussões, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. Inicialmente apresentamos a introdução deste trabalho, compondo também os encaminhamentos metodológicos, os objetivos e as questões que norteiam esta pesquisa. O segundo tem por objetivo evidenciar o processo de estruturação do curso de pedagogia no Brasil, a partir das influências europeias, bem como apontar as organizações políticas e curriculares no território brasileiro a partir dos anos 2000, explanando as questões políticas que perpassam o âmbito educacional. Por fim, apresentamos o curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, lócus desta pesquisa, e a importância das universidades para o desenvolvimento do estado paranaense.

No terceiro capítulo, pautamos nossas discussões em torno da formação polivalente do professor dos anos iniciais, os percursos didáticos que pautam o ensino de história, e a caracterização desta como disciplina currículo. Bem como, destacamos a importância da história enquanto disciplina fundamental para a sociedade. Em complemento, apresentamos a ementa do curso de pedagogia da UENP, e a sua formação fundada na BNCC.

Por fim, no quarto capítulo buscamos responder as indagações primordiais desta pesquisa, a partir da análise dos dados coletados por meio da aplicação do

questionário cujo lócus desta pesquisa foi a Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, e finalizamos com as conclusões obtidas a partir de todas estas discussões realizadas ao longo desta pesquisa.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como se estabelece, no curso de Pedagogia, a formação de professores na disciplina de Metodologia do Ensino de História – que contribuirá no trabalho com a disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de analisar como se projetam os desdobramentos deste percurso a partir das políticas públicas e do entendimento de professores em formação.

E a partir deste objetivo geral, apresentamos os objetivos específicos deste estudo em que buscamos: Entender como a formação do professor pedagogo tem se desenvolvido a partir dos documentos legais e como tem sido o debate no bojo das políticas públicas para a prática docente; Analisar a organização do currículo da disciplina de metodologia de História, na formação de professores de uma Instituição de Ensino Superior, a fim de observar como a disciplina está estruturada para a formação de docente, em relação ao que está disposto na legislação vigente e compreender a partir do currículo do curso de Pedagogia desta instituição de ensino superior, qual a concepção dos estudantes em relação ao preparo para trabalhar na Educação Básica com a disciplina de História.

Concluímos assim, conceituando a educação básica como art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E o art. 22 estabelece os fins da educação básica (Brasil, 1988):

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Complementamos ainda que o ensino fundamental encontra-se em suas etapas e constituída por nove anos de vida escolar, divididas em anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e anos finais (6º ano ao 9º ano). No Estado Paranaense, as ofertas dessas etapas escolares, estão organizadas em regime colaborativo entre estados (anos finais) e municípios (anos iniciais) (Brasil/Inep, 2017).

Em seu texto original, a LDBEN nº 9394/1996 apontou o Ensino Fundamental como etapa obrigatória e gratuita, com a duração mínima de oito anos. Com a discussão acerca de sua ampliação, em 2005, foi alterado o artigo 6º da LDBEN pela lei nº 11.114/05, na qual torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade e, em seguida, com a lei 11.274/2006, cuja duração do Ensino Fundamental foi ampliada para nove anos.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio às transformações corporais, afetivas emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (Brasil, 2013, p.17).

Ao entendermos a Educação Básica como direito universal e como espaço de construção de identidade, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB faz-se necessário rever princípios fundamentais para a garantia desse direito e para a formação das capacidades ao pleno exercício da cidadania pelos estudantes.

### **1.3 ENCAMINHAMENTOS**

Quando realizamos uma pesquisa, seja ela de campo ou levantamento bibliográfico, precisamos utilizar um método norteador, e o entendimento deste método é a instrumentalização para a compreensão da realidade. Assim, nesta perspectiva da pesquisa trata-se da realidade educacional.

O Materialismo Histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensar por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história (Pires, 1997). Para tanto, certa parcela da reflexão da Didática da História possui relação com a Didática; esta que se refere à área educacional e, assim, aos métodos de ensino e aprendizagem de História. Nesse sentido, diz respeito à Metodologia do Ensino da História e perpassa por um paradigma na qual a aprendizagem passa a ser o principal elemento de reflexão (Rusen, 2006). A Didática de História tem seu espaço dentro da Teoria da

História, quando referente aos fenômenos de ensino e aprendizagem, que envolvem o conhecimento histórico.

Na etapa documental será feita uma discussão acerca dos documentos legais que norteia a formação de professore e da Resolução CNE/CP nº2/2015, por ser a última resolução vigente, também traremos uma breve apresentação da Resolução CNE/CP nº2/2019 que, provavelmente, entrará em obrigatoriedade dentro dos próximos anos, ou que de alguma forma mais se aproxima da BNCC. Para Ludke e André (1986, p. 39) a análise documental tem como: “os documentos constituem-se também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]”. Os sujeitos participantes desta pesquisa serão os licenciandos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, campus de Cornélio Procópio, observando os critérios de inclusão e exclusão a seguir: estar matriculado regularmente no curso de pedagogia da instituição seja no período vespertino ou noturno, e já ter cursado a disciplina de Metodologia do Ensino de História.

A instituição escolhida para a realização do questionário foi criada pela Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006. A instituição antes de ter a denominação atual e ser um de domínio Estadual, chamava-se: Faculdade de filosofia, Ciências e letras de Cornélio Procópio - FAFICOP. A Universidade Estadual do Norte do Paraná possui campus em três cidades do Estado, sendo, portanto, multicampi; ao todo são oferecidos 25 cursos nas mais diversas áreas do conhecimento, dentre eles, o curso de Pedagogia no campus de Cornélio Procópio, sendo ofertado nos períodos vespertino e noturno.

Para compor a investigação, após as duas etapas, como já citado nos objetivos, será aplicado um questionário aos estudantes. O trabalho com questionários têm por característica, segundo Gil (2002), traduzir os objetivos da pesquisa. Ainda, segundo o autor, este pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas” [...] (Gil, 1999, p. 128).

O procedimento metodológico escolhido, como já dito, é o questionário, cuja estruturação possui questões abertas e fechadas. Portanto, foi organizado a fim de atingir o objetivo proposto.

A realização da coleta foi feita nos dois turnos em que o curso é ofertado (vespertino e noturno), e de maneira presencial. Os alunos do curso foram convidados a participar desta pesquisa, que se deu durante o período de aula, cedido pelo professor que lecionava no momento marcado para a aplicação junto ao colegiado do curso. Sendo também apresentada e solicitada a assinatura do TCLE, que contém todas as informações necessárias ao participante desta pesquisa.

Os dados coletados por meio do questionário, segundo Ketele (1998), podem configurar-se num instrumento de estudo tanto quantitativo quanto qualitativo. De acordo com autor, apesar das limitações, continua sendo um instrumento de coleta bastante utilizado na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, possibilitando uma abrangência de informações e gama variada de tratamento e interpretação dos dados.

Baseado em Moreira (2004), buscamos construir um questionário claro e objetivo, com a intenção de utilizar expressões e conceitos que fossem próximos ao conhecimento e ao vocabulário dos alunos, embora aparentemente longo, o questionário foi organizado com base nesses objetivos. Nesse regime, o questionário proposto aos alunos possui 17 questões, e variam entre questões abertas e fechadas, sendo esta a maioria delas. Estão divididos entre os dados de identificação (nome e idade); os dados profissionais (formação e atuação na área educacional) e curso de pedagogia. Por fim, os dados serão analisados e organizados.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE**

A história da pedagogia no Brasil é um tema vasto e complexo, pois envolve aspectos políticos, sociais, culturais e educacionais. Desde o Brasil colônia até a contemporaneidade, a educação passou por diversas transformações e desafios que moldaram a forma como as instituições de ensino são estruturadas e como são formados os professores. Neste capítulo abordaremos a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, com destaque para os principais movimentos históricos, os impactos internos e externos, bem como as mudanças nas legislações educacionais ao longo de sua trajetória. Por conseguinte, compreender os avanços e retrocessos deste curso, no âmbito nacional, é fundamental para refletir os desafios atuais da educação no país.

Explanamos a institucionalização do curso superior de Pedagogia no Brasil, bem como seus decretos que permeiam a formação do professor pedagogo. A formação do professor pressupõe uma formação humana, uma perspectiva de formação do sujeito, e para esta formação é necessária uma formação de professores a partir de uma relação crítica e diversa.

Damos centralidade, neste capítulo, à construção e consolidação do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – única instituição pública Estadual e gratuita da cidade de Cornélio Procopio, Estado do Paraná. A instituição de Ensino Superior encontra-se em um contexto recente do panorama de universidades brasileiras. Por meio desta apresentação, analisamos brevemente a criação e consolidação da UENP, na Cidade em questão, cujo processo contou com a junção de universidades já existentes no Estado. Dessa maneira, nos detemos numa análise de processo social e político.

#### **2.1 PROFISSÃO DOCENTE E DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS: A TRAJETÓRIA DE UM CAMPO PROFISSIONAL**

A história da pedagogia no Brasil é a mesma de sua identidade. Consideramos que a identidade do curso, nunca foi totalmente fechada ou definida, pois diversas são as funções e especificidades que foram atribuídas ao professor pedagogo. Com o decorrer dos anos, se passam a refletir as necessidades educacionais e políticas, uma vez que isso revela as possibilidades de atuação educacional desse profissional. Essa falta de definição clara da função do pedagogo relaciona-se às inúmeras demandas impostas na sociedade (Silva, 2002).

A partir dos estudos e perspectivas de Tardif (2013), pode-se dizer que a evolução do ensino escolar perpassou por três idades e que cada uma delas corresponde a um período particular da história, sendo elas: do século XVI ao XVIII teremos a idade das vocações, no século XIX a idade do ofício e no século XX a idade das profissões.

Historicamente a formação docente, conforme apresentada por Duarte (1986), foi preconizada por Comenius, no século XVII que, por sua vez, tem o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores e teria surgido a partir de São João Batista de La Salle, por volta de 1664 em Remis. A organização institucional para a formação de professores surgiu apenas no século XIX, sendo pensado como um problema de instrução escolar, somente posterior à Revolução Francesa (Saviani, 2009).

No que diz respeito à instituição escolar, o nome de Escola Normal foi proposto em 1794 e instaurado em 1795, em Paris. Neste momento, já houve a introdução da dicotomia entre a Escola Normal Superior para a formação de professores em nível secundário, e a Escola Normal Simples, também conhecida como Escola Normal Primária; esta se destinava à preparação de professores do ensino primário (Saviani, 2009).

Neste momento histórico, como já destacado, o ensino estava pautado sob a tutela das Igrejas, então, a instrução escolar encontra-se nesse momento entregue às comunidades religiosas protestantes e católicas. Em muitos países europeus e norte-americanos pessoas leigas começam a lecionar, em sua maioria nas pequenas escolas elementares (Tardif, 2013). É possível observar que as primeiras instituições e organizações escolares estavam sob a responsabilidade das Igrejas, com isso, evidencia-se o caráter religioso do ensino, em que se busca a conservação dos preceitos religiosos na educação.

A profissão docente, nesse contexto, segundo Tardif (2013) e Louro (1997), aponta que o ensino era considerado uma vocação, neste sentido, o professor atuava a partir de sua fé religiosa. Este passou a ser considerado como uma vocação à mulher, que se dedicava ao ensino, não a um ensino de instrução, mas de formação moral da fé cristã das crianças. Louro acrescenta em seu trabalho que a presença das mulheres, neste contexto, decorre da saída dos homens que partem para o trabalho industrial e, assim, massificar o ensino pagando pouco, uma vez que o trabalho feminino era menos valorizado.

Ainda de acordo com Louro (1997), destaca que pela perspectiva que tinham a respeito da mulher naquele período, ela estava inclinada ao cuidado das crianças, e, se a mesma já estava fadada à maternidade, o magistério representaria essa extensão. Observamos assim uma concepção de educação voltada ao discurso de educação e maternidade.

A docência no Brasil surgiu tendo como aporte a base da sociedade portuguesa, isso ainda no período colonial. Em suma, as influências registram-se a partir da Igreja Católica, sob o predomínio da Companhia de Jesus, em síntese, estas são as primeiras fontes das práticas da docência no Brasil.

Os cursos superiores, ainda no século XVI, como já mencionamos, estavam sob as ordens da Igreja. Com a vinda da família real, em 1808, houve a reformulação do ensino superior no Brasil e com isso, deu-se a criação de novos cursos a fim de atender a nova população que aqui desembarcava. A preocupação com a qualificação de professores se manifesta de maneira clara após a independência, quando se cogita a organização de uma instrução popular.

Neste período, conforme Saviani (2008), a vertente pedagógica que prevalecia era religiosa e leiga, de uma pedagogia tradicional, destacando a Pedagogia Pombalina de 1759 a 1827. Esta vertente tem essa denominação devido ao Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I - reforma foi promulgada em 1759. A sistemática pedagógica introduzida pela reforma pombalina foi a das "aulas régias", que se caracterizam por disciplinas avulsas ministradas por um professor indicado pela coroa portuguesa, estas aulas permaneceram até meados de 1834. Ainda dentro do desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas. A preocupação com a qualificação de professores se manifesta de maneira clara após a independência, quando se cogita a organização de uma

instrução popular. Vejamos a seguir as reformas educacionais ao longo da história do Brasil, após a proclamação de sua independência em 1822. Para tanto, utilizaremos como aporte teórico a publicação de Saviani (2009).

Dentre os anos de 1827 a 1890, teremos o período de Ensaios intermitentes de formação de professores (Saviani, 2009). Como já abordado, o período colonial, desde o colégio dos jesuítas, passando pela implantação das aulas régias, durante a reforma pombalina e os cursos superiores, implementados no Brasil com a vinda de D. João VI em 1808, não havia uma preocupação explícita com a formação dos professores. Esta inquietude resolveu-se em 1827, no dia 15 de outubro, com a promulgação desta Lei das Escolas Primárias. Determina que o ensino nas escolas deveria ser desenvolvido por meio do método Mútuo, como apresentado em seu artigo 4º “os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (Saviani, 2009, p. 144). O que pode ser observado é a exigência de um preparo voltado à didática.

No ano de 1834, após a promulgação do Ato Institucional, processo que coloca as instituições primárias sob a responsabilidade das províncias, adotando o que vinha sendo proposto nos países europeus naquela época, ou seja, a criação de Escolas Normais. Conferindo em instituído em 1835, na cidade de Niterói, Província do Rio de Janeiro, o título de pioneira nessa implementação de ensino no país, este percurso foi seguido por demais províncias, ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (Saviani, 2009, p. 144).

A formação normalista docente, já adotada em 1835, veio adquirir estabilidade após 1870 e assim permaneceu por todo o século XIX. Couto Ferraz considerava as escolas normais como ineficientes e insignificantes qualitativamente, pois em sua visão o número de profissionais formados era irrisório (Saviani, 2009). A Escola Normal do Rio de Janeiro foi fechada em 1849, por Couto Ferraz, que vem a instituir a ideia da obrigatoriedade do ensino primário, utilizando de um currículo básico a formação docente, voltada para a prática.

Durante o período corresponde entre 1890 e 1932, intitulado por Saviani (2009) como: Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais. Nesse

período houve a preocupação com a formação dos professores das Escolas Normais, realizando-se uma reforma das instituições públicas.

Foram muitas discussões acerca da Universidade no Brasil, desde suas primeiras construções religiosas, em seguida, passando sua responsabilidade de “mãos-em-mão”, hora iniciativa privada, hora do estado. Até as organizações e as reformas que o processo de universalização sofreu ao longo dos séculos. Mas o que se deve discutir, são os rumos e caminhos que a formação de professores sofreu ao longo de todo o decurso temporal.

A concepção profissional, nesse novo contexto social, identifica-se por Tardif como o ensino da idade do ofício, que surge no século XIX, este processo decorre da ascensão dos Estados e nações e da lenta separação das Igrejas. No ocidente, criam-se as primeiras redes escolares públicas e laicas; nos séculos XVIII e XIX, os primários e os secundários no século XX. Em um processo a passos curtos, a educação pública torna-se gradativamente obrigatória.

O processo de reconhecimento e ganho foi gradativo e lento, pois, por muito tempo as professoras não eram vistas como profissionais com prestígio. Ao longo do século XX, segundo Guacira (Louro, 1997), as professoras e normalistas foram transformando e constituindo-se como educadoras e, em seguida, como profissionais de ensino. Foram muitas as dificuldades encontradas na profissionalização docente e na visão da mulher enquanto profissional, tendo um longo caminho percorrido por todo o percurso histórico.

A transição que corresponde ao final do século XIX e início do Século XX apresenta uma ampliação das discussões sobre a educação no Brasil. De acordo com Sobanski (2017), a partir dessa perspectiva, pensava-se em padronizar o ensino, fazendo com que a formação de professores fosse adequada à proposta, concebendo como solução à criação das chamadas Escolas Normais, de nível médio para a formação de professores do primário e o nível superior, para os profissionais que atuariam no ensino secundário. A reforma dos professores corresponde, portanto, a uma reforma na educação.

Em 1930, com a ascensão de Vargas ao poder federal, a educação e outros setores sofreram reflexos de seu governo. Ao iniciar o Governo Provisório de Getúlio Vargas, na década de 30, temos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos a frente de sua pasta elaborando reformas, e

organizando, assim, uma reforma na educação brasileira chamada Reforma Francisco Campos. Esta, por sua vez, destinava-se a todos os níveis educacionais de ensino no país (Sobanski, 2017; Silva, 2003).

No ano de 1931, consolida-se a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras sob o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, ainda no período Vargas, o nome a frente da pasta educacional, pretendia instituir uma organização no sistema educacional promovendo os professores secundários a partir de sua formação obrigatória na Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Destaca-se que com a criação da Faculdade de Educação, ocorre a oficialização do magistério concedendo assim, uma autonomia limitada às instituições. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, as universidades brasileiras começam a gozar de autonomia administrativa, financeira e didática e disciplinar, o que na realidade não se concretizou, entre os principais motivos, o controle burocrático do governo e o poder do Conselho Federal de Educação em intervir nas instituições (Sobanski, 2017; Silva, 2003).

Alicerçado no Ideário da Escola Nova, tem-se início uma nova fase na formação de professores, a partir da criação de Institutos de educação. Nesses espaços a educação não era tida apenas como um objeto a ser ensinado, mas sim, como um local privilegiado para a prática da pesquisa. As primeiras iniciativas aconteceram com a implantação dos Institutos de Educação respectivamente em 1932, com Anísio Teixeira em Brasília, e em 1933, com Fernando Azevedo em São Paulo. Vale destacar que a partir da criação dos Institutos de educação, passou-se a pensar e organizar a formação de professores (Sobanski, 2017).

Os cursos de formação de professores das escolas secundárias foram instituídos pelo decreto Lei n 1.190, em 04 de abril de 1939 (Brasil, 1939), assim como a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Brasil (UFB), sendo instituído o esquema 3+1, que foi adotado na organização do Curso de Licenciatura e da Pedagogia. A partir desta organização, destinou-se a Licenciatura como formação de professores para as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Por sua vez a Pedagogia tinha como objetivo a formação de professores para a atuação nas escolas normais. Em ambas, as formações vigoravam o esquema 3+1, isto é, três anos para o estudo das disciplinas

específicas e um ano destinado à formação didática do profissional (Gatti, 2010; Saviani, 2009; Silva, 2003).

Neste processo, conforme Silva (2003) é possível constatar que o currículo estava dissociado da didática, o que por sua vez deixava evidente a dicotomia entre as bacharelado-licenciatura, teoria-prática e conteúdo e método. Um problema ainda real e não superado: a separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas. Essa perspectiva se pauta na indefinição de seu currículo, como destacado por Limonta (2009), não havendo uma função ou campos de trabalhos claramente definidos para aqueles que obtinham o bacharel em Pedagogia, que não fosse por uma ocupação de cargos técnicos em escolas e Ministério da Educação. Atrelado a isso, o currículo composto por disciplinas generalistas, cuja articulação não planejada, provocava a repetição de conteúdos, como complementos: Matemática, História da Filosofia, Sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar, educação comparada e Filosofia da educação (Gatti, 2010). Portanto, esta configuração inicial reafirmava a dicotomia já apresentada entre a teoria e a prática.

De acordo com autores como Brzezinski (1996) e Silva (2003), o curso de Pedagogia foi criado por meio do Decreto de Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, e reorganizou a Faculdade Nacional da Universidade do Brasil em 4 seções, sendo elas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Este esquema de 3+1 perdurou até a promulgação da LDB 9.394/1996, que deu início ao processo de reestruturação dos currículos dos cursos de Licenciatura.

Entre as décadas de 1940 e 1950, “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento” (Fávero, 2006. p. 28). Em 2 de janeiro de 1946, tem-se a aprovação da Lei Orgânica em âmbito Nacional por meio de Decreto de Lei nº 8.530 (Brasil, 1946).

A partir da indefinição da identidade do profissional a ser formado no curso de Pedagogia, faz com que em 1962, por meio do Parecer 292/6228 (Brasil, 1962), visto como primeiro documento a institucionalizar a separação entre as disciplinas consideradas de conteúdo específico e as disciplinas destinadas à formação dos futuros professores. As propostas do Parecer 251/1962 ainda estavam em processo

de implementação quando ocorreu a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que deu novo rumo ao do curso de Pedagogia.

Com os militares à frente do poder, em 1968 houve um novo decreto que afetou a formação de professores, sendo ele o Decreto Lei nº 547, de 1969, que permitiu a organização e abertura dos cursos de formação de professores com Licenciatura curta. O decreto de lei visava uma formação mais rápida aos profissionais da educação e, com isso, um baixo custo. Ainda relacionado à Reforma Universitária de 1968, apresenta-se o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969, que vem a fixar a duração e os currículos mínimos para o curso que formariam os licenciados para atuarem no ensino normal, além de especialistas para supervisão, orientação e inspeção. Assim, viabiliza-se a formação do pedagogo como professor. Limonta (2009) destaca que esta distância entre professores e especialistas fragmenta a formação no currículo e reflete a concepção tecnicista que marcou o período dos militares à frente do poder.

O conselheiro Valnir Chagas, na década de 1970, teve um destaque importante no que diz respeito à reestruturação dos cursos superiores de formação de professores, com “[...] objetivo principal de colocar tais cursos em função das necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, formulada também sob grande influência do conselheiro e que irá incidir sobre o curso de Pedagogia” (Silva, 2003, p. 58).

A partir de 1980, houve um vasto movimento voltado à reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura que veio a adotar “à docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68). Ao partir desse princípio, as instituições passaram a atribuir aos cursos de Pedagogia a formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais. Diante dos problemas encontrados, o governo decide lançar em 1982, o projeto de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, conhecidos como CEFAM’s, que teve por caráter a revitalização da Escola Normal (Cavalcante, 1994).

Contudo, por intermédio de movimentos de educadores, em paralelo ao Ministério da Educação, dava-se início o debate nacional voltado à formação de pedagogos e professores. O marco desse movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores foi a I Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em São Paulo no ano de 1983 (Brzezinski, 1996). Silva (2006) apresenta que em

1983 consolida-se a proposta da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador para os cursos de Pedagogia, que se desenvolveu até 1990, sendo posteriormente ampliada e conduzida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A premissa da proposta estava alicerçada na licenciatura com referência básica às relações sobre a formação de educadores, lançando a docência como pilar da identidade profissional e a necessidade de uma base comum.

O papel da ANFOPE, naquele momento, como destacado por Silva (2003), é fundamental para a melhoria na formação profissional na área educacional. O documento reafirma a docência como base da identidade dos docentes, destacando a universidade como lócus de formação, orientando para uma reestruturação das faculdades de educação, bem como dos currículos de licenciatura. O documento também vem a especificar as áreas de atuação, sendo elas: educação básica — que engloba educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, portadores de deficiências; educação profissional, educação não-formal, educação indígena e educação a distância. O documento além de abordar a reestruturação do currículo e as áreas de atuação, como já destacadas, vem também abordar os eixos norteadores da base comum nacional de formação, sendo os pontos: sólida formação teórica, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e ético, interdisciplinares e articulação entre formação inicial e continuada (Silva, 2003).

Se olharmos para o recorte atual e as novas propostas voltadas ao curso de licenciatura em pedagogia, podemos destacar várias familiaridades com o documento apresentado. Uma das expectativas atribuídas ao ensino superior visto às concepções sociais ocupa uma posição de destaque, tendo por base a concepção de universidade prescrita por Cunha (2003), na qual se compreende o lugar da formação de professores, por ser o espaço da produção, da crítica do conhecimento e da formação profissional.

No que diz respeito à década de 1990, o país estava totalmente envolto em um contexto mundial, do qual notoriamente exigia que houvesse ajustes no sistema educacional às necessidades da nova ordem do capital e as exigências para o processo de democratização e acesso aos conhecimentos para todos os níveis no país. “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que

entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 2).

Outro fator que vem a acirrar os debates acerca da identidade do curso de Pedagogia é a Promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). A formação dos profissionais da educação nessa Lei define-se em sete artigos, dos quais quatro voltam-se à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, bem como definem como esse profissional irá atuar em toda a escola básica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, a formação profissional de educação, em seu art. 62, contempla que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

O que pode ser observado ao longo do documento é a formação do professor pedagogo, sendo ela polivalente, ou seja, é formado para atuar no magistério em faixas etárias distintas e de igual modo, ser um sujeito que atua nos processos de ensino e aprendizagem das crianças nas mais diversas áreas do conhecimento (Brasil, 1996). É claro que o professor polivalente é aquele que ficará à frente das disciplinas no ensino fundamental I. A LDB 9.394/1996 estabelece que a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá se realizar em nível superior, citando a criação de uma base comum nacional.

A formação de professores está intrinsecamente relacionada aos documentos legais da organização da formação desses profissionais. Portanto, a formação de professores que se tem necessidade de formar, deve ser colocada como prioridade para a construção de uma sociedade. É preciso romper o laço entre a formação como instrumento de mercado para focar em elevar o nível educacional no país. Ainda que pareça utópico, tal reestruturação parte da estrutura de trabalho e de formação de professores brasileiros.

Segundo Kuenzer (1999), há uma especificidade na função docente, uma vez que está definida pela qualidade e organização dos conteúdos e atividades, na

transformação do saber escolar e na produção de conhecimentos científicos. A partir disso, entende-se que não há outro lugar para a formação de professores que não seja a universidade. Ressaltamos a importância da formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além do papel que o Pedagogo formado exerce e atua de maneira direta no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao século XXI, especificamente entre o início dos anos 2000, observam-se modificações, avanços e retrocessos no campo da formação dos professores. Para tanto, tem-se como marco a Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, cuja importância para a formação de professores, dentro desse período, foi imprescindível. Com efeito, encontram-se resoluções que permeiam essas formações, as quais se observam as leis que instituem este processo de maneira explícita à intencionalidade política do período vigente. Nesse sentido, identifica-se o tipo de cidadão e o corpo social que pretendiam formar.

## **2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: ENTRE EFETIVAÇÕES E PREPOSIÇÕES**

Como destacado por Ruy Barbosa em 1947: “A reforma dos métodos e a reforma dos mestres: eis a expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida rotina — a rotina pedagógica” (Barbosa, 1947, p. 77). É possível observar que quando se trata de uma reforma da educação, faz-se necessário uma reforma na formação docente, portanto, em toda a engrenagem educacional, reformando todas as peças do sistema.

A década de 1990 marcou a política educacional no Brasil, pois o período além de ter consolidado o ideal neoliberal nas ações políticas, também desencadeou reformas que atingiram os níveis de ensino. Dentre as reformas, a mais central foi destinada à formação docente que sucedeu outras reformas dentro do nível educacional, desde a organização curricular do professor ao aluno. As mudanças ocorridas no decênio de 1990 durante o governo Fernando Henrique Cardoso —

FHC (1994 - 2002), foram continuadas a partir do governo Lula após seu primeiro mandato em 2003; conseqüentemente pelos governos seguintes.

Como destacado, o Curso de Pedagogia no Brasil foi institucionalizado em 1939 e desde então, passou por diversas mudanças político-pedagógicas, sobretudo pela aproximação às exigências sociais. O ano de 2006 marca a aprovação da nova Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Pedagogia, cujas alterações são consideradas significativas, ao que corresponde o curso no país.

Para falar-se de formação de professores, antes, é preciso iniciar com a resolução referente ao currículo do curso de Pedagogia a partir do que se encontra proposto na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia a (DCN/2006). Iniciado no governo Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, as reformas no ensino superior têm-se reformulado em novos decretos e resoluções, como a aprovação da reforma universitária sob o Projeto de Lei nº 7.200/2006, que se encontra em nova versão.

Ressaltamos que as modificações, no que diz respeito à formação docente nos documentos oficiais, estão intrinsecamente vinculadas aos governos Federais, em suas administrações que se encontram alinhadas para respaldar suas ideias, intenções e auxiliar em suas estratégias de ação. Assim, é possível observar que as políticas para formação de professores expressam a finalidade de adequar o perfil profissional à demanda do mercado de trabalho, vendendo a ideia de melhora da qualidade educacional.

Portanto, para compreendermos as intenções e percepções das políticas educacionais brasileiras, faz-se necessário, contextualizar o período político da época, pois como destaca Laval (2004), a formação profissional está alicerçada em uma doutrina de capital humano, que passa a ser entendido como o conjunto de conhecimentos que o indivíduo possui e pode ser agregado valor econômico, formando indivíduos mais rentáveis à sua formação.

Os processos de reformas educacionais no ensino superior têm um marco no Início do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003), assim, outros documentos, decretos e resoluções se desenvolveram. Um dos marcos é a reforma do Projeto de Lei nº 7.200/2006, que trata das reformas universitárias, logo, considera-se que a estruturação do curso de Pedagogia a qual conhecemos, é resultado do

aperfeiçoamento das legislações como a DCN/2006. Neste sentido, como destacado anteriormente, é possível relacionar a fala ao momento de sua elaboração, conforme Saviani (1987, p.10) observa, “a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra.”

É válido destacar que antes do PL 7.200/2006, foram instituídas quatro outras leis e um decreto, sendo elas: Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Lei nº 19.973 de 02 de dezembro de 2004, que trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica em ambientes produtivos; a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para todos (PROUNI); e finalmente o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Deste modo, as DCNP definem o Curso de Pedagogia, que formará profissionais para a atuação em magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para as matérias pedagógicas e no Curso de Nível Médio e de cursos da Educação Profissional, mantendo a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da Lei nº. 9394/1996. O projeto aprovado pelo CNE é resultado da correlação de forças que foram postas no campo educacional que disputaram o perfil do profissional pedagogo presente nas Diretrizes Curriculares (Gonçalves, 2017).

Outro aspecto importante a destacar é a Resolução CNE/CP nº 1/2006, cuja finalidade do Curso de Pedagogia foi definida no artigo segundo, que estabeleceu: “aplicas e à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (Brasil, 2006). Pode-se compreender, assim, que o curso se constituirá de uma Licenciatura (Gonçalves, 2017). Porém, a formação do egresso no curso de Pedagogia não corresponde apenas à natureza da docência, como as atividades pedagógicas em sala de aula, pois o mesmo deverá estar apto para desenvolver

outros trabalhos de natureza educativa, como é possível observar no artigo 4º das Diretrizes, no qual apresenta as atividades docentes envolvidas na gestão e na organização a partir do planejamento, execução, da coordenação, do acompanhamento, da avaliação de sistemas e instituições de ensino formais e não formais, bem como ações de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (Brasil, 2006).

A seguir, apresentaremos o percurso das diretrizes a partir de 2002 em que foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2015; outra DCN instituiu-se vindo a revogar a de 2002; e em 2019, foi apresentada a BNC-formação, que tem como documento base a BNCC de 2018. Para contextualização, a DCN de 2002, estava voltada aos cursos de licenciatura, atribuídos aos professores da educação básica. Este documento apresenta a forma que os profissionais deveriam ser orientados durante sua formação no ensino superior. Nele apresentam-se termos como competências e habilidades pedagógicas — estas retomadas na resolução de 2019 —, no qual o documento orienta que o profissional da educação básica seja formado para dominar todos os conteúdos. Por sua vez, a DCN de 2015, em grande parcela, é vista como um avanço na estruturação do curso de pedagogia; uma das razões é a ampliação da carga horária do curso de formação de professores e a busca pela articulação entre a teoria e a prática para a formação dos licenciados.

Silva (2002) aponta que a história do curso de Pedagogia no Brasil transmite a história da sua identidade e considera que esta nunca houve uma identificação clara desde sua criação, acrescentando que este não é um problema, pois as funções atribuídas ao pedagogo, ao longo dos anos, refletiram e atualmente refletem as necessidades educacionais que surgiram. Portanto, esta falta de clareza identitária não permite um claro entendimento dos conhecimentos indispensáveis à realização da função, atendendo apenas às necessidades postas naquele momento.

No ano de 2002 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002), que institui as primeiras Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, com a formação em nível superior, curso de licenciatura com graduação plena. Apesar das atribuições negativas, vale destacar que esta Resolução foi a primeira a tratar de maneira explícita a formação de professores.

Para contextualização política, a Resolução de 2002, estava em vigor o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) com a Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva; a Resolução seguinte de 2015 encontrava-se no mesmo partido político, mas à frente estava a Presidente Dilma Rousseff. Com a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), o Conselho Nacional de Educação, veio a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta voltava-se aos cursos de Licenciatura, os quais eram atribuídos à formação de professores que atuaram na Educação Básica, em seu artigo 3º aponta a maneira que os profissionais devem ser orientados durante a sua formação no ensino superior, considerando como um dos princípios norteadores a pesquisa, apresentando assim:

Art. 3º, item III - A pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002).

A formação, a partir desta resolução, tem como norte a aquisição de competências e habilidades pedagógicas por meio de seus artigos, em destaque o artigo 6º, nos quais são elencadas competências que deixam explícitas a concepção tecnicista de formação que as orienta. Os documentos ainda expressam a tarefa do curso de levar o discente e futuro docente da educação básica a dominar os conteúdos específicos e de repassá-los com competências para os alunos, portanto, o professor deve dominar todos os conteúdos e, dessa forma, passá-los adiante.

Para a aprovação do Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, outras vinte e duas versões foram estudadas e retificadas pelos membros do Conselho Pleno do CNE, sendo eles Cesar Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Foi, portanto, aprovado no dia 21 de fevereiro às Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. Tal resolução, portanto, define que o curso de Pedagogia tem por responsabilidade a formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o docente das disciplinas pedagógicas do curso de Magistério em Nível Médio e em cursos de Educação Profissional, bem como o profissional da área de serviços e apoio escolar

e de quaisquer outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos (Dourado, 2015).

A aprovação do Plano Nacional de Educação-PNE pelo Conselho Nacional resultou na Lei nº 13.005/2014, como destacado por Dourado (2015), desencadeando uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. A organicidade do PNE consiste em 20 metas apresentadas para o decênio de 2014/2024. Esta organização estava destinada à educação básica e à educação superior, desde suas modalidades, discussões sobre a qualidade, avaliação, gestão e a valorização de profissionais.

As metas e estratégias em sua totalidade incidem em uma base de política nacional para as efetivações destinadas à formação dos profissionais da educação, e foram consideradas as diretrizes para formação inicial e continuada dos docentes. Podemos observar a Meta 15, que busca garantir maior organicidade na formação dos profissionais da educação (Dourado, 2015). Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica possui a finalidade de organizar e efetivar a colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal.

Em busca de nova organicidade e com base dos debates pós PNE, avança a ideia de uma nova organização das DCN's, processo este que implica repensar e avançar nos marcos da formação de professores. A DCN de 2015 acaba por revogar a resolução anterior, surgindo assim a CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015). Esta Resolução, por sua vez, definiu as DCN para formação em nível superior, ou seja, para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada.

Muito se defende a Resolução de 2015, apresentando-a como um avanço no processo de estruturação do curso de pedagogia. Há uma ampliação significativa na carga horária mínima do curso e a implementação de novos componentes na matriz curricular do curso, propiciando espaço de discussão sobre a formação docente.

Esta DCN de 2015 deixa de forma explícita, além do aumento da carga horária mínima de 3.200 horas, os pontos a seguir: a articulação entre teoria e prática no processo de formação; uso de tecnologia de Informação e comunicação os TIC's; valorização da diversidade; articulação entre formação inicial e continuada e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Para contextualização breve acerca das Resoluções das Diretrizes Nacionais, será necessário explicitar a seguir a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, da qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu por revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, cursos de formação em pedagogia para graduados e cursos de segunda licenciatura e formação continuada, elaborando assim a Resolução CNE/CP nº2/2019.

Apesar dos limites, este documento apresenta uma breve compreensão da necessidade da defesa da formação de professores. Devemos, sobretudo, levar em consideração que os documentos expressam a necessidade e a concepção de homem e de sociedade que se espera formar para atuar no meio social, portanto, é preciso entender o período e os limites desta resolução.

A terceira resolução é a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019). É importante destacar e apresentar o contexto político em que a resolução teve início, desde a versão preliminar da BNCC (Brasil, 2018), até o momento de sua homologação, já que ambas se articulam. Destaca-se que a escrita da BNCC, iniciou-se durante o governo Rousseff e terminou no governo Temer. Essa Resolução tem por referência a BNCC; dentre as justificativas para a elaboração validam-se o objetivo de fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e a realidade. Nesse sentido, ocorre a homologação dessa nova DCN a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que vem a instituir a BNC-Formação, sendo homologada no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Ao que diz respeito à Resolução nº 2 de 2019, vem revogar a Resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015. Porém, há uma prorrogação em dois anos para a implementação da BNC-formação, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 30 de agosto de 2022. Em questão de organicidade, a resolução de 2019 revogou a de 2015, por meio do “Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015” (Brasil, 2019, p. 12). Todavia, os cursos que não se adequaram à resolução de 2019, fazendo uso da de 2015, tiveram a prorrogação da implementação em dois anos.

Como destaca Gohn (2010), o ambiente escolar é legalmente organizado com base nas diretrizes nacionais e regras definidas, pois seu foco é o ensino e a

aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados; seu tempo e seu espaço são predeterminados; seu currículo é normatizado.

Para compreensão das Diretrizes curriculares da Pedagogia, ancoramos nos campos dos currículos, precisamente a teoria crítica dos currículos. Nesta perspectiva, entende-se o currículo não apenas como um conceito teórico, uma vez que ele revela a situação atual das práticas educativas. Nas palavras de Sacristán “O currículo da forma à educação” (2000, p.9).

Entendemos então que o currículo é muito mais que um documento, pois há algo em suas entrelinhas, portanto, transmitem concepções de mundo, de sociedade, de cultura e de homem. Portanto, há o direcionamento das práticas educativas em cada uma das resoluções aqui citadas. Neste ponto, é possível compreender e destacar o que já foi dito inúmeras vezes aqui: a concepção de educação e formação sofre drásticas influências e serve como meio de regulação social, pois a educação não é transformadora como espera que seja, pois acaba por reproduzir o que está posto na sociedade, resultado das reformas educacionais.

Espera-se, sendo assim, que a educação seja: integral e fundada nos alicerces de transformações sociais na construção de um homem mais humano, ainda que pareça uma visão utópica de sociedade. Frigotto (2005) entende que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológico e na sua apropriação histórico-social, formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente na sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Frigotto, 2005, p. 85).

Destacamos que deve ser defendida uma formação crítica sobre a sociedade. A universidade também define a sociedade, além de tudo, é uma instituição histórica, que assim como os demais âmbitos, reflete a sociedade e suas concepções de homem, de formação e de política, sendo a universidade sensível às dinâmicas e necessidades expostas pela sociedade. Porém, isso não quer dizer que a universidade deva ficar à mercê das políticas e do poder econômico, pois a

concepção defendida é de um lócus de formação que trabalhe em prol da organização social de maneira crítica.

Por conseguinte, é importante que a universidade continue exercendo o papel a partir de uma formação crítica, propiciando atividades e meios para que seja realizada a finalidade de ensino, pesquisa e extensão, sem que haja uma indissociabilidade entre eles. Ancorada em Cunha (1989), ao expressar que o desafio de responder às demandas sociais, sem que renuncie aos princípios, nestes parágrafos referidos, a fim de construir um equilíbrio entre as exigências da qualidade acadêmica e a necessária pertinência/relevância social em todas as atividades desenvolvidas.

Sguissardi destaca para um fato que acontece atualmente na educação, vendo-a como um produto no mercado, uma mercadoria a ser gerida e comercializada.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizadas como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado de Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente nos discursos e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior (Sguissardi, 2004, p. 48).

Entendemos, portanto, que há uma visão mercadológica que cerca o curso de formação de professores, desde as políticas que o estruturam até sua consolidação na prática (no chão escolar), está explícito as visões e interesses políticos, sociais e econômicos.

Brzezinski (2008) chama a atenção a um fenômeno frequente ao fim das habilitações no curso de Pedagogia, que trata da frenética busca por qualificação que atenda ao mercado, que acaba por contribuir apenas para “inchar” o currículo daquele que pretende ingressar no mercado profissional, ou seja, não há uma formação qualificada e sim quantificada.

Segundo Kuenzer (1999) há uma especificidade na função docente. Esta função social dos professores, segundo a autora, está definida pela qualidade e organização dos conteúdos e atividades, na transformação do saber escolar e na produção de conhecimentos científicos. A partir disso, entende-se que não há outro lugar para a formação de professores que não seja a universidade. Ressaltamos a importância da formação de professores da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental e do papel do Pedagogo formado e que atuará de maneira direta no processo de ensino e aprendizagem.

### **2.3 ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**

O ensino superior no Brasil vem antes mesmo de sua independência, sendo uma necessidade desde o século XVII, conforme destaca Cunha (1989). Porém, a criação da universidade no Brasil decorre de maneira mais consistente a partir da vinda da família real portuguesa ao país, no ano de 1808. A estrutura e distribuição de cursos isolados mantiveram quase que sem alterações até 1889, com a Proclamação da República. Em 1891 com a Constituição, o ensino superior passou a ser considerado como responsabilidade do governo federal.

O encadeamento da formação universitária no Brasil já se encontra com uma trajetória de um século de conquistas. A Lei Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e fundamental, entra em vigor no dia 05 de abril de 1911, por meio do decreto nº 8.659, vindo através disso destituir o monopólio da união na criação de instituições superiores, dando abertura a universidades pela iniciativa privada. Em 1909 a criação da Universidade de Manaus; entre os anos de 1911 e 1917, em São Paulo, as duas a partir da iniciativa privada. Em 1912, foi criada a Universidade Federal do Paraná de iniciativa também privada, mas passando por alterações ao longo dos anos, sendo reconhecida como Universidade Federal em 1950. Em 1920, o governo Federal, por meio do decreto 14.343, cria ao que corresponde a sua primeira universidade, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Sobanski, 2017).

Em 1930, com a ascensão de Vargas ao poder federal, a educação e demais setores sofreram reflexos de seu governo, como a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública, período em que foram elaboradas reformas na

educação brasileira que se destinava a todos os níveis educacionais de ensino no país — Reforma Francisco Campos. Na mesma década, ocorre a criação do Estatuto das Universidades brasileiras, o qual apresenta em seu documento a obrigatoriedade da formação na Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Sobanski, 2017; Silva, 2003).

No período de 1964 a 1968, em regime militar ou também conhecido como período ditatorial, ocorreu a reforma a partir da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior (Saviani 1987). Com o fim do período militar no poder, novas discussões voltadas à educação e à formação de professores surgiram, como na década de 70, com a reestruturação dos cursos superiores; na década de 80 a reformulação dos cursos de pedagogia e entre o período de 90 até os anos 2000, passou por diversas outras mudanças, entre avanços e retrocessos (Cavalcante, 1994; Silva, 2003).

Com a constituição de 1988, no art. 207, estabelecem as instituições: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). A última legislação geral sobre a educação nacional e do ensino superior é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/1996), que busca garantir uma maior autonomia para a universidade e cria diferenciações no sistema de ensino superior com finalidades sociais, acadêmicas e jurídicas distintas.

Segundo apontado por Rapini (2007), a interação entre as IES e o desenvolvimento regional, com destaque após 1980, tem como papel estas instituições o desenvolvimento local, que modelou a relação entre a sociedade e as universidades, sendo possível observar que o financiamento dessas instituições tem relação direta aos fatores econômicos de desenvolvimento. As Universidades podem ser definidas como organizações de ensino e de pesquisa, responsável por gerar, sistematizar e difundir conhecimentos científicos, conforme explicita Lopes:

A universidade pública é um importante instrumento de transformação social e econômica em todos os países. Esta importância é ainda maior em países em desenvolvimento como o Brasil. Isto porque estas instituições são responsáveis por expressivas parcelas da geração e transmissão de conhecimentos, da produção, apoio e divulgação de pesquisas, da reprodução da

inteligência nacional, da preservação e difusão de nossa cultura e da prestação de serviços à Nação (Lopes, 2010, p.11).

Além de contribuir para o desenvolvimento do país, as universidades impactam significativamente sobre as regiões nas quais se encontram inseridas. Como iremos observar adiante com o processo de Universalização do Estado do Paraná, região Sul do país. O período que marca o desenvolvimento e a criação de universidades estaduais no estado paranaense é de aproximadamente 50 anos, desde o primeiro decreto de criação de uma universidade até a última instituição criada, que ao todo correspondem a 7 instituições.

Foram muitas as influências que levaram às reformas universitárias por todo o território brasileiro, ao que concerne ao Estado paranaense, é pertinente destacar seu início em 1960, em que ocorreu a diluição das frentes pioneiras. Essas frentes destacam-se por sua distribuição de povoamentos, como: Paraná Tradicional, em que tem expansão desde o século XVII, com a criação de gado, indústria do mate e da madeira do pinho; Norte paranaense ou nortista, representados pelas lavouras de agricultura tropical de café e, por fim, o Oeste-Sudoeste do Paraná ou frente sulista, colonos de agricultura de subsistência e de plantadores de cereais (Luporin, 2008).

Em comparação aos demais estados da federação, o Paraná é um relativamente jovem, executando-se os criados no século XX, uma vez que sua emancipação da Província de São Paulo ocorreu em 1853. No que se refere ao fator educação, em destaque ao ensino superior, pode-se afirmar que:

Historicamente, as Instituições de Ensino Superior do Paraná foram criadas não atendendo às expectativas e demandas da sociedade como um todo, mas, sim, aos apelos oriundos dos segmentos e regiões com maior capacidade política de pressão sobre o Estado. O fato evidenciou a quase total inexistência, ao longo do tempo, de uma política que sistematizasse a educação superior estadual (Schmidt, 1998, p. 97).

Dessa maneira, ressalta-se que o aspecto político foi fundamentalmente importante na criação e no desenvolvimento do ensino superior pelo estado paranaense. Com efeito, a hegemonia política predominante até a década de 60 era composta por dois grupos do Paraná: velho ou tradicional. Esses grupos eram formados por proprietários de terras tradicionais e o outro por representantes da

burguesia industrial. Essa alternância de poder político entre grupos manteve-se até 1964, finalizada no governo de Ney Braga. Em seguida, temos o governo de Pimentel, que assume sua candidatura durante o período ditatorial, e em seu governo, pautado no desenvolvimento, dando continuidade às ações do governo anterior, em que refletia a necessidade de “implantação de infraestrutura básica (transportes, energia elétrica, telecomunicação), mas ao mesmo tempo, ir além, concentrando esforços no estímulo à diversificação agrícola e à industrialização” (Schmidt, 1998, p. 111). Ainda que durante este momento histórico incorporava-se questões de saneamento, saúde e habitação e fosse reconhecida a necessidade educacional, esta não se expressava como prioridade (Luporini, 2008), embora tais questões políticas sejam importantes e relacionam-se ao processo de desenvolvimento e implementação do processo educacional no estado paranaense.

De acordo com Horta (1985), entre os anos de 1962 e 1972, o ensino superior paranaense apresentou um processo de interiorização significativo, em torno de 85%. Outro fator de destaque desse período se refere à introdução de cobrança das mensalidades nas universidades públicas, que finalizou apenas no governo de Álvaro Dias no ano de 1987. Os processos de universalização no Paraná datam da década de 1970 por meio de três decretos de janeiro daquela década, resultando na criação de três universidades estaduais, sendo elas: a Universidade Estadual de Londrina (UEL) - 1970, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) - 1970 e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – 1970. As demais universidades paranaenses surgiram por meio de novos decretos; em 1991 a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel; e, 1997 a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava; 2006 a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); e, em 2013 a Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR), todas criadas no Estado do Paraná e distribuídas pelas diversas regiões do estado.

Para compreendermos os percalços que a Universidade Estadual do Norte do Paraná vivenciou, é necessário caminhar desde sua criação em 1966, em que eram ofertados os cursos de Pedagogia, Letras Anglo-Portuguesas, Licenciaturas em Ciências e Geografia, seguindo para o ano de 1970, quando transformada em uma Fundação de direito público pelo decreto governamental. Quatro anos depois, se estabelecem os cursos de Matemática e Ciências Biológicas, em 1979 os cursos de

Administração e de Ciências Econômicas e, por fim, em 1981, o curso de Ciências Contábeis. No ano de 1991 a faculdade, que desde 1970 estava organizada em fundação, passa a ser convertida em autarquia e a partir de 1994, foi restaurado o regime seriado. Em 25 de outubro de 2001, com a Lei nº 13282/2001, foi então criada a Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, constituída por 11 faculdades isoladas, incluindo a FAFICOP, porém, não chegou a ser instalada naquele momento (UENP, 2022).

A Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP foi criada pela Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, e autorizada pelo Decreto Estadual 3909/2008. Reunindo antigas instituições de ensino superior: Ciências e Letras de Jacarezinho - FAFIJA, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho - FAEFIJA, Faculdade de Direito do Norte Pioneiro - FUNDINOPI, Fundação Faculdades Luiz Meneghel - FFALM e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFICOP (Uenp, 2022). Dentro da instituição são oferecidos 25 cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento e cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. Composto por campus nas cidades de Bandeirantes, Cornélio Procópio e Jacarezinho, caracteriza-se por uma instituição multicampi; a UENP segue o regime de autarquia estadual, sendo regida por seus estatutos e pelo regimento geral, obedecendo às legislações federal e estadual (Uenp, 2022).

A UENP dispõe como missão atuar na produção de conhecimento científico e no processo de desenvolvimento regional e do estado do Paraná, buscando a integração da sociedade e de seus cidadãos. A instituição apresenta-se relacionada à sociedade, e sendo sua própria criação dependente dessa parceria. Como exposto pela própria instituição, a UENP pretende contribuir efetivamente para transformações sociais, como consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (Uenp, 2022).

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procópio (UENP/CCP) tem como princípio de formação o profissional em consonância com os problemas sociais de maneira ampla. Portanto, a proposição do curso é reafirmar o compromisso social do professor com a formação de profissionais a fim de avançar na consolidação de educação pública e de qualidade a todos.

Segundo a disponibilização do perfil do professor no site institucional (Uenp, 2023), o pedagogo, profissional em educação que a instituição pretende formar, deve ter ampla compreensão do universo cultural, capaz de utilizar métodos e técnicas de investigação que venham a contribuir com o campo educacional, em especial o processo de ensino e aprendizagem a fim de atuar nos campos de atuação para os quais se destina sua formação, como: professor da educação infantil; professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental; professor nas disciplinas pedagógicas — curso de formação de professores em nível médio e gestor pedagógico em instituições escolares e não escolares.

Com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (CNE/CP 2006) e os seus princípios orientadores relativos à formação do pedagogo, é disponibilizado no ementário do curso de pedagogia, os seguintes objetivos específicos (UENP, 2018, p. 19; 2023, p. 19):

- Ofertar sólida formação teórica, interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, com o domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- Proporcionar interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo à docência como base da formação profissional;
- Promover a pesquisa como princípio formativo e epistemológico;
- Proporcionar conhecimentos teóricos e práticos no campo da gestão democrática e do trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não escolares;
- Possibilitar o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltada à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articulados com os movimentos sociais;
- Articular a formação inicial e continuada do profissional da educação;
- Promover avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

A partir disso, ao fazermos análise dos objetivos propostos para a formação do profissional, é possível observar que há uma preocupação com uma formação sólida, pensando não apenas na formação do profissional, como também nas

relações que ele constitui em sua construção histórica. É notório que a formação tem como foco o trabalho e a prática; uma formação que pontua o trabalho do professor nos níveis que sua formação corresponde.

São muitos os desafios que envolvem a realidade da educação universitária no país. Destacamos a necessidade de pensarmos a instituição universitária como locus do processo educativo, não apenas como meio do processo ao acesso do mercado de trabalho, considerando-a como estrutura de legitimidade.

O ensino superior possui muitas dificuldades, conforme Telles (2008), pois as universidades brasileiras têm uma organização complexa quando comparada com as demais, por possuir muitas funções e perfis ideológicos. Precisam estruturar-se como unidades de negócios, pois estão em um mercado altamente competitivo.

Moritz *et al* (2011) relatam que a tendência descentralizadora das universidades leva a influenciar ações de dirigentes das organizações públicas, em especial ações das universidades, com vistas a disponibilizar instituições geograficamente mais acessíveis à sociedade nacional, além de facilitar negociações e tomada de decisões dos envolvidos em função, nesse caso, a descentralização da gestão.

A construção e consolidação de um curso superior em uma região advêm de fatores e interesses sobre aquela localidade, uma vez que se entende que a Universidade é uma instituição que desempenha papel fundante na formação de mão de obra qualificada do capital humano. Economicamente também se destaca a importância das IES, ao que corresponde a qualificação do trabalho, no treinamento de mão de obra qualificada no desenvolvimento de novas habilidades e ideias que virão a contribuir para a inovação e o crescimento da produtividade e o desenvolvimento econômico (Álvares; Kannebley Júnior; Carolo, 2013).

Destacamos, sobretudo, a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento das regiões brasileiras. As IES possuem um papel de destaque no processo de criação e disseminação de novos saberes e inovações (Cainelli, 2008). Nesse sentido, se destaca as IES e sua relevância para o desenvolvimento de uma região. Porém, evidenciamos que a instalação de uma Universidade em determinada região não gera a garantia de desenvolvimento, pois são necessárias ações que possibilitem esta integração entre a universalização e o desenvolvimento econômico regional.

Diante dos desafios da sociedade atual, faz-se necessário repensar a instituição universitária e a docência. A universidade é moldada com base nas prioridades de cada país e instituição. No Brasil, observamos a concepção de formação voltada ao treinamento profissional, voltadas às necessidades do setor produtivo, em dominância. Como destacado por Pimenta e Anastasiou (2003) as questões já destacadas minimizam a presença dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, o que acaba por dificultar as atividades pedagógicas e a formação dos docentes.

As necessidades de transformações sociais e a limitação ao modelo de formação, como destacado, voltado aos setores dominantes faz com que a ação docente seja repensada, constituindo a construção de novos paradigmas para essa profissão. Assim, permita-se que haja o trabalho dialético com o conhecimento humano e suas inerentes contradições (Cavallet, 2010), ou seja, um espaço para a implementação de processos pedagógicos que venham a possibilitar a formação de profissionais.

O processo identitário do profissional, segundo Pimenta (1999), ocorre a partir dos significados sociais da profissão, do processo de significação que cada professor como autor e ator confere à atividade docente em seu cotidiano. A docência, entendida como o ato de ensinar e aprender se faz presente na prática social de forma geral, não apenas no âmbito escolar (Libâneo, 1998), em qualquer meio em que o pesquisador e profissional esteja atuando ele exercerá uma ação docente. Por fim, destacamos a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, principalmente à graduação, que apontam para a importância da preparação política, científica e pedagógica a seus docentes, pensando sempre na formação para o exercício da docência nos diferentes níveis escolares.

A formação de professores está intrinsecamente relacionada aos documentos legais da organização da formação desses profissionais. Portanto, a formação de professores mais necessária deve ser colocada como prioridade para a construção de uma sociedade. Com efeito, rompendo o laço entre a formação como instrumento de mercado, para focar em elevar o nível educacional no país. Ainda que pareça utópico, tal reestruturação parte da estrutura de trabalho e de formação de professores brasileiros.

## 2.4 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ EM CONTRAPARTIDA A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC. Está disponível para a educação básica, previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), e tem seu início de desenvolvimento no ano de 2014, a partir do Plano Nacional de Educação o PNE. É de extrema valia destacar que esse é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas da educação básica.

Sendo um documento curricular oficial, a BNCC deve embasar os currículos dos municípios e estados de todo o Brasil, sua adequação deveria ser feita até o ano de 2020 (Brasil, 2017).

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017, p. 19 - 20).

Assim, consideram-se todas as modalidades de ensino da educação Básica, como: Educação do campo, Educação indígena, Educação profissional, Educação de jovens e adultos, Educação especial e Educação Quilombola, devem estar presentes no documento orientador das redes para que, assim, os direitos dos

estudantes estejam assegurados. Em suma, a escola vinculará em seu currículo o cotidiano do discente, com o que diz respeito a cada modalidade.

Como destacado, cada estado e município deve ter de produzir seu currículo, tendo como documento norteador a BNCC, uma vez que a mesma busca uma organização de modo que todos tenham acesso ao mesmo conhecimento. Em relação ao Estado do Paraná, foi apresentado no ano de 2018 o Referencial Curricular do Paraná o RCP. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996, estabelece em seu documento que é de responsabilidade das instancias, Federais, estaduais e Municipais, a elaboração de novas diretrizes e definições de conteúdos presentes na BNCC, bem como questões de mundo e de inclusão social (Brasil, 2017; Paraná, 2018).

Quanto à estrutura do documento do estado paranaense são apresentadas: introdução com três subtópicos separados em princípios, direitos e orientações; princípios orientadores e, por fim, direitos de aprendizagem gerais da educação básica. Ainda sua organização apresenta estrutura do referencial e as destinações às etapas educacionais: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio-ainda em processo de elaboração.

A elaboração do Referencial paranaense, é decorrência da Base Nacional Comum Curricular de 2017, iniciou-se com a constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, por meio da portaria n.º. 66/2018- GS/SEED, alterada pela portaria n.º. 278/2018. O documento em questão convém das contribuições da versão final da BNCC, desta forma, compreendemos o RCP a partir do diálogo dos objetivos do documento primário, havendo modificações que competem às peculiaridades do estado. No primeiro momento, podemos notar a quantidade de páginas que distinguem os documentos até aqui citados, a BNCC em sua versão final apresenta em sua composição 600 páginas, em contrapartida, o RCP apresenta 901 páginas.

O RCP estabelece em seu documento os princípios orientadores da educação básica que devem ser considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino. Visam, assim, a garantia dos direitos e dos objetivos de aprendizagem dos estudantes. São apresentados a seguir os princípios orientadores.

- **Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos**, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;
- **Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola**, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
- **Igualdade e Equidade**, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;
- **Compromisso com a Formação Integral**, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
- **Valorização da Diversidade** compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;
- **Educação Inclusiva** identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;
- **Transição entre as etapas e fases da Educação Básica**, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;
- **A resignificação dos Tempos e Espaços da Escola**, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
- **E a Avaliação** dentro de uma perspectiva formativa (Paraná, 2018, p.9, grifo nosso).

Com base nos princípios, podemos analisar que apresenta o direito constitucional da educação como direito de todos, atentando-se também para o compromisso com a formação integral do ser humano, considerando-o como sujeito ativo do processo de aprendizagem, respeito à pluralidade e à realidade social dos integrantes desse processo, como também promover práticas democráticas que constituem valores básicos da cidadania. Em consonância a essas apresentações, ressalta-se a transição entre as etapas da educação básica, em que se devem contemplar os níveis de aprendizagem de modo que sejam respeitadas, nos currículos, as fases de desenvolvimento entre cada uma das etapas.

Como o foco desta pesquisa direciona-se à disciplina de história, as discussões em torno da BNCC abordaram esta questão. A primeira versão da BNCC, apresentada em 2015 para a disciplina Escolar de História, acarretou intensos debates sobre quais conhecimentos o documento deveria ser selecionado para o currículo. Em sua primeira versão apresentada foram apontados rompimentos com a “História tradicional” (Ralejo, Mello e Amorim, 2021), trazendo a proposta de um currículo em base no eurocentrismo. Porém, com os debates fervorosos acerca da elaboração da primeira versão, houve a composição de uma nova equipe. No ano

de 2016, a segunda versão foi apresentada, desta vez, dando forma a um currículo mais conteudista que a versão do ano anterior, além de apresentar o desenvolvimento da história nacional; ainda que a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Por sua vez, a terceira versão apresentada da BNCC, para a disciplina de história, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, em relação à versão de 2016, apresentou poucas alterações (Ralejo, Mello e Amorim, 2021).

A BNCC é um documento prescritivo e de caráter teoricamente democrático, como afirma: “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (Brasil, 2017, p. 5), mas na realidade não se constitui tal afirmativa. Sua implementação é resultado de influências políticas. Como destaca Apple (2011), com relação aos currículos:

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política (2011, p. 94).

Um dos primeiros aspectos deste documento é a definição de dez competências gerais, sendo elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Nessa esteira, argumenta-se que há a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimentos dos estudantes do país (Brasil, 2017).

O que podemos observar a partir disso, é que a educação brasileira não está pautada apenas dentro desses dez itens, mas sim de notória mensagem de que a escola não é um local em que são abordados apenas conteúdos e conhecimentos sistematizados, pois há uma destinação à formação do indivíduo desenvolvendo sua autonomia dentro de um contexto de respeito às diversidades e às diferenças.

Quanto ao que é abordado na RCP, e em concordância com este documento, (BNCC), os temas a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam estruturas de Unidades Temáticas que levam aos Objetos de conhecimento e às Habilidades.

**Tabela 1: Unidades temáticas**

Ano	UNIDADES TEMÁTICAS
1°	Mundo pessoal: meu lugar no mundo. Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.
2°	A comunidade e seus registros. As formas de registrar as experiências da comunidade. O trabalho e a sustentabilidade da comunidade.
3°	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. O lugar em que se vive. A noção de espaço público e privado.
4°	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos. Circulação de pessoas, produtos e culturas. As questões históricas relativas às migrações
5°	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social. Registros da história: linguagens e culturas.

Fonte: a autora

Ao que tange o ensino de história no Referencial Curricular do Paraná, situamos inicialmente os autores da fundamentação teórica que se baseiam em discussões em torno da Didática da História (Barca, 2000; Cainelli, 2008; Rusen, 2001, 2010, 2015), bem como autores que produzem diversas pesquisas na área histórica (Bittencourt, 1992, 2013). Assim, ao analisar o texto introdutório, nota-se uma preocupação com as discussões em torno da teoria do ensino de história.

Quanto ao processo de transição entre as etapas da educação básica, o texto destaca a BNCC (Brasil, 2017) ao resgatar que a ludicidade possui grande importância e deve ser respeitada durante a transição entre educação infantil e ensino fundamental, de modo que haja o respeito com as experiências e apropriações ocorridas durante a etapa anterior. Ambas as transições, entre as etapas, ressalta-se o processo de ensino e aprendizagem e a valorização da formação baseada na consciência histórica do indivíduo (Paraná, 2018).

Como elencado durante esta pesquisa, é inegável o caráter político que toda seleção de conteúdos curriculares possui. Nos conteúdos de História fica evidente que o ensino origina-se a partir de uma concepção política, de ciência, de tempo e de educação e, a partir disso, os fatos históricos são trabalhados sob as perspectivas e leituras, como destaca Fonseca (2010, p. 3):

A História ocupa um papel estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias (Fonseca, 2010, p. 3).

Os currículos sejam eles para a formação de professores ou para os conteúdos e saberes escolares, devem difundir conhecimentos universais, não conteúdos de grupos sociais, ou seja, deve favorecer a compreensão do indivíduo por meio de suas culturas e das relações estabelecidas. Como expressado por Saviani (2015), ao explicitar que a escola é o meio de transmissão clássica dos saberes, o saber sistematizado.

Considerando o conhecimento de História na BNCC, e partindo desse entendimento como um saber necessário, este documento procura demonstrar a ideia de uma compreensão do processo histórico que parte da produção narrativa, como aponta (Brasil, 2017):

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem suas instituições e organizações sociais (p. 395).

Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica” (Brasil, 2017, p. 395). Por sua vez, ao que compete ao documento RCP em relação ao ensino de História, considera-se (Paraná, 2018, on-line):

[...] a prática investigativa norteia constantemente o ensino de História, o qual deve instigar a pesquisa, propor desafios e questionamentos voltados aos objetos de estudo e fontes, contribuindo para que os estudantes, por meio de análises e

discussões, levantem hipóteses, façam suas inferências e produções em direção ao conhecimento científico, destacando mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, bem como a problematização dos fatos.

Identifica-se que este documento, no que compete à sua organização, reflete a disciplina de História por meio de fatos que respeita os níveis de aprendizagem, bem como os conhecimentos adquiridos por meio de experiências dos participantes do processo de ensino e aprendizagem no mesmo tempo que valoriza a utilização de fontes. Percebemos, a partir desse recorte, a valorização de fontes históricas e, nota-se que não há a presença de linhas de abordagem da historiografia, o que causa uma problematização sobre o conhecimento histórico, por parte dos professores que trabalharam utilizando este documento em suas práticas. Para tanto, acarreta a presença de uma atitude historiadora, atitude esta que rompe com a história linear, pois a ação do historiador é de construir uma interpretação, pautada na realidade (Silva; Morais, 2017).

Por fim, sinalizamos nossa opinião, juntamente com Lopes, Lopes e Cunha (2017) e Lopes (2015), ao pontuarem em suas pesquisas relações presentes no documento citado. Sendo assim, afirmamo-nos contrárias à atual proposta a Base Nacional Comum Curricular, desde sua aprovação, perpassando pelo esvaziamento dos conteúdos e a relação entre educação e desenvolvimento econômico, utilizando-se da educação como ideário de oferta igualitária de educação para todos e todas.

Ainda há muitos que defendem a BNCC, alegando que sem esta base haveria uma desigualdade no sistema, devido ao fato de existirem diferentes propostas curriculares. Ancoramo-nos em Lopes (2018), para tratarmos de tal concepção, uma vez que a pretensão de que todas as escolas caminhem com as mesmas propostas curriculares e mesma orientação pedagógica, com a ideia de que as metas de aprendizagem serão efetivadas, acaba por ocultar a problemática em torno da desigualdade social que se relaciona à educação. O fato é de que, se há uma desigualdade no sistema educativo, este diz respeito aos investimentos e as estruturas desde a formação e carreira do professor, e perpassa pelas condições de vida das famílias dos alunos. Com isso, observamos que os problemas são bem mais complexos do que expostos.

Destacamos, mais uma vez, que não é necessário que o currículo seja o mesmo em todas as escolas, pois para a construção do currículo faz-se imprescindível considerar os diferentes sujeitos inseridos naquele contexto.

## **CAPÍTULO 3**

### **O PEDAGOGO E SUA ÁREA DE ATUAÇÃO: ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A fim de refletir sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um dos nossos objetos de preocupação, e considerando que se trata de uma tarefa atribuída a um único professor, podendo utilizar o termo *uni docentes* (Cruz, 2012). O objetivo neste capítulo, portanto, é de compreender o percurso da disciplina de História, desde sua chegada aos currículos brasileiros e os percalços desta disciplina ao longo dos anos. Assim, buscamos apresentar o conceito de consciência histórica a fim de compreendermos como a disciplina de História foi concebida e está relacionada ao conhecimento histórico e às possíveis mudanças sociais. Ou seja, uma história que leve o homem a compreender sua existência na sociedade, e o poder que a disciplina de história carrega, uma vez que foi usada por muitos anos como forma de manutenção e organização das classes sociais em épocas.

Ao mesmo tempo, buscamos apresentar a formação deste professor *uni docente* sendo, por sua vez, sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem ao entender que sua formação acadêmica abarca todas as disciplinas básicas do currículo, incluindo, e dando destaque à Disciplina de História, foco desta pesquisa. Para tanto, realizamos uma análise da ementa da disciplina de metodologia do ensino de história, da Instituição Estadual de Ensino Superior em questão, na qual são formados pedagogos que atuaram nesta área, e tem como disciplina de seu curso de formação a Metodologia para o ensino de história. Realizaremos esta análise da ementa do curso, relacionando à resolução vigente para o curso de formação de professores, bem como sua relação com a BNCC, uma vez que este documento é o orientador da Educação Básica, Anos Iniciais.

#### **3.1 O PROFESSOR PEDAGOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA**

A identidade do professor pedagogo que atua na educação básica, parte de um pressuposto identitário contínuo, que está em constante transformação. Para

Nóvoa (1995, p. 15), a identidade corresponde à maneira de ser e estar em uma profissão, correspondendo a um processo contínuo, que construiu ao longo de toda a carreira profissional; em suas palavras: “[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.” Para o conhecimento do senso comum, a identidade do professor pedagogo está relacionada ao ensino, às técnicas de ensinar (Tulio, 2015), uma visão simplista para esta função do profissional pedagogo e da própria Pedagogia. Libâneo (2001, p. 6), apresenta sua perspectiva para esta questão:

A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ele tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (Libâneo, 2001, p. 6).

Neste sentido, entendemos que não há uma identidade clara do curso de Pedagogia e do profissional pedagogo, já que esta é uma construção diária, feita no chão da sala de aula. Sabemos que o que cabe a este profissional, enquanto atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à frente do currículo básico da educação brasileira, portanto, faz-se necessário compreender este professor pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como já mencionado, o conceito de pedagogo, não possui definição clara (Brzezinski 2011), dependendo dos conceitos e momentos históricos, bem como os documentos que o organizam. Legalmente, a definição de pedagogo vem a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução CNE/CP de 2006. Inicialmente, precisamos reiterar a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Curso de Pedagogia. A LDB foi criada em 1996, sancionada no dia 20 de dezembro, pela Lei n. 9.394/96, da qual se estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e do Curso de Pedagogia trouxeram modificações à educação do país, como a atribuição aos Institutos Superiores de Educação a função de formar professores para a educação básica. A Referência ao curso de Pedagogia encontra-se no artigo 64, que apresenta o princípio defendido desde os anos 80 pela ANFOPE, que institui uma base nacional

comum para a formação do pedagogo (Tulio, 2015).

Foi realizado em 1998, na Cidade de Campinas, SP o IX Encontro Nacional da ANFOPE (ANFOPE, 1998) resultando em um documento intitulado “Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. O documento defendia, como princípio o respeito às iniciativas das instituições para organizarem suas propostas curriculares, levando em conta a base comum nacional e considerando a “[...] docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 1999, p. 79).

A partir das tramitações em torno das diretrizes para o curso de pedagogia, houve sua aprovação em 2006, em que ficou estabelecido por meio do documento, que a formação do pedagogo deveria abranger a docência e a participação na gestão e avaliação do sistema (Brasil, 2006).

Nessa direção, ao pensarmos na prática docente, nos ancoramos em Tardif (2000) para destacarmos a prática desse profissional formado pelo Curso de Pedagogia tendo como base e documento norteador as Diretrizes de 2006; nas palavras do autor: “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). Ao fazer a utilização do verbo “saber” remete a amplitude dos conhecimentos, dos “saberes” que os profissionais da educação utilizam para desempenhar suas tarefas.

A partir desses “saberes” e dos conhecimentos adquiridos, além das experiências, o professor irá ministrar as aulas, não apenas a partir dos conceitos que lhe foram aplicados nos currículos do curso de formação. Ainda que destaquemos a importância dos documentos e normas legais para o curso de formação, é de suma relevância compreender que os caminhos para as práticas pedagógicas são construídos a partir da vivência do professor e de sua bagagem de vida. Entendemos, assim, que os professores possuem saberes plurais e heterogêneos, pois esses provêm de diferentes fontes, dentre elas: história de vida, cultura escolar, conhecimentos das disciplinas, conhecimentos curriculares e saberes da formação profissional (Tardif, 2000).

A ação do ensino de História e a formação de professores se deparam com diversos desafios, desde o questionamento desse estudo no currículo escolar, fazendo com que se torne um importante objeto de análise, pois como destaca

Sacristán (2000, p. 9), a tudo o que se refere ao currículo “se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas.” Faz-se necessário que os sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem busquem questionar: o que é aprender história? Nesse sentido, prova-se reflexão acerca do significado do ensino de História no currículo escolar.

A História a partir do nosso entendimento possui um caráter intrinsecamente educativo, uma vez que ela é definidora, a partir da relação que se faz com a sociedade em que se vai ensinar e para quem se vai fazê-lo. Conforme Azevedo (2011, p. 342) “[...] a escola exerce um papel fundamental na legitimação, constituição e solidificação do sentimento de pertença”, por sua vez, a disciplina de História assume, segundo o estudioso, uma importante função na construção e no ideário de um reconhecimento social e assimilação do indivíduo e sua coletividade. Nas últimas décadas, trabalhos na área da consciência histórica têm progredido, inclusive, dando destaque às questões de como o aluno aprende história, ou até mesmo como os professores compreendem e ensinam sobre história (Telles, 2015).

No que diz respeito à formação docente para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é preciso considerar aspectos intrínsecos ao Curso de Pedagogia no Brasil, dos quais têm por berço os cursos Normais, que naquele respectivo momento eram responsáveis pela formação de professores para o Ensino Fundamental. Evidencia-se que o Curso de Pedagogia teve sua regulamentação em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia da Faculdade do Brasil, com currículo e duração organizados pelo Governo Federal. Ao longo dos anos, desde sua criação, o curso de formação de professores passou por várias resoluções e formas de estruturação até chegarmos ao atual momento (Saviani, 2009; Silva, 2003).

Miranda discorre que “o saber escolar é ressignificado na e pela prática dos sujeitos, e não como mera didatização das informações geradas a partir da consciência de referências” (2008, p. 42). Tal ressignificação recorre às diferentes visões de mundo que os sujeitos envolvidos no processo professor e aluno carregam consigo. Por sua vez, sofrem transformações ao considerar que o professor não ensina história baseado estritamente no saber das disciplinas da área, pois complementa e o transforma com seus conhecimentos prévios e suas experiências pessoais, bem como a trajetória profissional.

Outra característica indicada por Forquin (1992) remete às diferenças entre exposição teórica e exposição didática; para claro entendimento, teorizar não é o mesmo que ensinar. À medida que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental elaboram suas explicações para ensinar História, promovem saberes que dominam e simultaneamente aqueles que entendem que tornaram os conteúdos capazes de serem assimilados e assim partem da concepção de saber escolar. Vale lembrar que suas ideias conectem-se ao modo como relacionam o conhecimento histórico e o saber escolar.

O conhecimento acadêmico adquirido pelos professores é operacionalizado pela transposição didática do conhecimento, de modo que abarca um conjunto de processos que irão viabilizar a transformação do saber acadêmico em saber ensinado (Chevallard, 2009). Essa operação ocorre na dimensão da cultura escolar, considerando seus implicantes, pois como dialogam com Silva e Fonseca: “[...] a despeito da força e do poder diretriz dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas são produtos dos espaços, das culturas escolares [...]” (2010, p. 29), portanto, a construção didática do processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda sobre o processo da passagem do saber acadêmico para o saber ensinado, corresponderá às operações de mudanças no saber a ensinar em função de um objeto de ensino. Assim, a transposição da didática implica o entendimento de que os saberes escolares e os saberes acadêmicos são constituídos de maneira diferenciada, pois atendem às finalidades e aos espaços distintos, porém apresentam semelhanças em suas características principais (Telles, 2015). Pugas e Bonfim (2011, p. 4), por sua vez destacam que “[...] o saber escolar é produzido discursivamente com finalidades e configurações próprias da escolarização [...] e expressa um conjunto de interesses relações de poder em um dado momento histórico.”

Considerando que todo o currículo implica em uma seleção de conteúdos, o professor desempenha um papel fundamental, também enredado na esfera da cultura escolar, logo, se sofre influências não pode ser considerado neutro. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que o professor, como qualquer ser humano, apropria-se de conhecimentos conforme sua trajetória vivida e dos valores culturais inerentes aos grupos sociais que pertencem (Bueno, 2010). Podemos então dizer

que a cultura escolar também é composta pelas representações dos professores acerca do ensino e, nesse caso, específico ao ensino de História.

Um dos grandes obstáculos que a graduação em pedagogia enfrenta é a formação de licenciados capazes de relacionar a fundamentação teórica adquirida com as aplicações práticas diárias. Libâneo (2015) destaca que esta questão impacta na prática pedagógica do professor, que muitas vezes encontra-se desprovido dos saberes dos conteúdos. Sua formação o habilita para a docência e em muitos dos casos acaba sendo frágil, sobretudo quando olhamos todos os desafios que podem ser encontrados no ato de ensinar.

Muitas vezes há uma dissociação entre a didática e as didáticas específicas, que correspondem às metodologias de ensino específicas. Como afirmado por Gatti e Nunes (2009, p. 53) “[...] os currículos propostos pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentada, apresentando um conjunto de disciplinas muito disperso”. Isso gera certa preocupação, uma vez que o planejamento das aulas necessita de métodos de investigação específicos para cada disciplina escolar.

Cainelli (2008) defende que a disciplina de História deve ser ensinada na prática, dialogando com ela; também entendemos que essa disciplina tem grande relevância, pois possui um caráter formador de opinião. Logo, caberá ao docente socializar de maneira mais clara possível e para isso demanda que ele tenha domínio sobre o saber disciplinar ao mesmo tempo um domínio sobre a teoria.

Nota-se uma fragilidade entre as relações de teoria e prática recorrente no curso de Pedagogia e a relação tênue entre as disciplinas de fundamentos com a prática. Sendo assim, acaba por interferir na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao ensinar todas as disciplinas. Esses aspectos acabam por justificar a dificuldade do professor em articular os conhecimentos teóricos para o ensino. Como é sabido no curso de Pedagogia, o futuro docente deve ter acesso aos conhecimentos necessários que se materializarão em sua vivência prática de sala de aula e as metodologias de ensino, por sua vez, tem a função de oferecer o suporte e bases necessárias para a efetivação da prática pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil/CNE, 2006, p. 2) documentam e especifica por meio do Art. 5º, inciso VI, ao afirmar que “o egresso do curso em

Pedagogia deverá estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Ou seja, entende-se que a função do professor seria a de dominar os saberes disciplinares e os conhecimentos pedagógicos, sendo capaz de organizar e transmitir o conhecimento pedagógico.

Logo, vê-se o professor como peça estruturante para que o estudante possa adquirir conhecimento científico. Dessa forma, Gatti Júnior (2008) discorre que as disciplinas são domínios do conhecimento científico e identitárias da construção do domínio do saber. Com efeito, tem incumbência de utilizar estratégias diversas de ensino para que a criança compreenda o conhecimento histórico, dialogando com os currículos oficiais.

A História, desde que se tornou disciplina ensinável, em meados do século XVIII, tem sido ministrada por boa parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma tradicional, ou seja, é centrado na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor dos conteúdos (Oliveira, 2003). No Brasil, o processo educacional sempre foi dualista, e a didática acompanhou esta dinâmica do processo. Mas de fato, as mudanças na didática nunca foram uma “evolução sozinha”, mas uma conjuntura que envolve aspectos como: políticos, sociais e econômicos.

A didática não pode ser vista como mera facilitadora da aprendizagem, pois de fato não há forma de facilitar aquisição do saber. Portanto, a didática da escola não pode ser uma coleção de métodos a serem utilizados tanto na disciplina de história, como nas demais disciplinas escolares (Telles, 2015).

Portanto, podemos ver que um dos caracteres da didática é sua característica efêmera, pois há cada época há uma realidade escolar ou acadêmica, ou caráter mais amplo como mudanças globais no sistema econômico, assuntos que interferem de forma nada sutil nas práticas de ensino. Na contemporaneidade, a globalização tecnológica tem avançado cada vez mais para a área educacional, o que nos mostra que a educação não é imutável, ela se adequa às novas práticas aliando-as à didática pedagógica para uma melhor compreensão do conteúdo (Miranda, 2008).

Dessa forma, compreendemos que a didática não é única e nem apenas a utilização de um método naquele momento histórico, mas sim a junção das características de diferentes métodos didáticos para o processo de aprendizagem.

Por conseguinte, quando falamos então da didática na disciplina de história é preciso que o professor seja capaz de utilizar os métodos mais variados para que concretize o processo da aprendizagem (Gatti, 2015). Portanto, o professor deve fazer uso de métodos didáticos que levem o aluno a compreender a historiografia para além dos conceitos básicos propiciando o entendimento das questões sociais e reflexões, sendo possível utilizar diferentes formas e visões, ao considerar o aluno e o meio em que vive.

Schmidt e Cainelli (2004) destacam que na atualidade a preocupação com o conhecimento histórico na formação do aluno deve ser desenvolvida visando à compreensão histórica da realidade social, trabalhando inicialmente conceitos da vivência dos alunos. Parte-se do micro para o macro, de conceitos menores e mais próximos dos escolares para, então, seguir para conceitos mais amplos, a fim de que possam se sentir pertencentes à história. Mas para que isso ocorra é necessário que o docente tenha domínio dos conhecimentos a serem apresentados e organize meios didáticos adequados.

Os alunos precisam ser capazes de reconhecer seu próprio eu e compreender o mundo que o cerca, respeitando o modo de vida de diferentes povos que constituíram e constituem a sociedade com um olhar mais crítico. Para que isso possa se concretizar, cabe ao professor construir tais conceitos por meio de um método didático estimulando os alunos, levando-os a pensar e formar suas próprias decisões e visões.

### **3.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Para tratarmos do ensino de História nos primeiros anos de vida escolar, faz-se necessário conhecer como e quando a disciplina se constituiu no sistema ensino brasileiro, ainda que brevemente. Por sua vez, é esclarecedor compreendermos que toda a caminhada da disciplina de História no Brasil é marcada por diversas tradições de ensino, as quais também variam em função de distintas concepções históricas. Para então falarmos de educação histórica, precisamos pensar a educação e a aprendizagem de história a partir da lógica da consciência Histórica (Schmidt, 2009). Dessa maneira, o ensino de História deve permitir ao aluno

alcançar um nível de pensamento lógico-argumentativo de diferentes complexidades, desde as relações mais simples até as mais complexas que permeiam as indagações das relações humanas. O educador torna-se mediador imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, valendo-se de métodos que elevem o nível de desenvolvimento, objetivando a internalização do conhecimento.

Quando discutimos relações educacionais e os níveis de complexidade, devemos buscar aportes para que as compreensões tenham respaldos necessários, nesse caso, dialogamos com demais vertentes como a Teoria Histórico-cultural em que autores, como Vygotsky, defendem que a educação deve valer-se de assertivas para que o planejamento pedagógico possibilite elevar o nível de exigência cônica dos estudantes. Logo, a organização didática e dos conteúdos propostos por parte do docente necessita percorrer um caminho metodológico que seja capaz de incentivar a interiorização dos conceitos trabalhados no ambiente de aprendizagem (Alves, 2018). Sendo assim, competente ao professor da disciplina de História analisar a trajetória da humanidade no tempo, além de fomentar, dentro do ambiente escolar, discussões e debates que desenvolvam o senso crítico e a capacidade de análise dos alunos, uma vez que “o passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado” (Oliva, 2003, p. 423).

Rüsen (2001) entende que a História tem a função de formar as consciências históricas. Consoante a isso, entendemos esse conceito para quem a “consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (2001, p. 58). Essa perspectiva de formação fornece os elementos para interpretação e construção da identidade do cidadão, como também sentido para a vida prática.

Nessa perspectiva de aprendizagem, devemos relacioná-las às propostas curriculares avaliando e analisando o ensino de História e a construção histórica da História como disciplina escolar (Schmidt, 2009). Os currículos podem ser entendidos como elementos da cultura escolar, produtos ou produtores do conhecimento escolar, enquanto construtores de uma identidade pessoal e profissional de visão de mundo.

O ensino de História no Brasil tem como marco institucional e fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, o qual segundo Nadai “determinou a inserção dos estudos históricos no currículo” (1993, p. 146). Houve a partir disso a

continuidade do processo de construção da disciplina de História dentro do currículo escolar. É importante destacar a existência de períodos referentes à História enquanto disciplina, sendo três fases apresentadas por Schmidt (2009): “Construção do Código disciplinar da História” – (1838-1931), de uma fase de “Consolidação e Crise do Código Disciplinar da História” – (1931-1984), e de uma “Reconstrução do Código Disciplinar da História” (1984-?).

Destacamos que a primeira Lei sobre a instrução nacional do Império brasileiro — Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827 — expõe que a escola elementar tinha por função “[...] fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população” (Brasil, 1997, p. 19), a partir desse documento é apresentado que a História ensinada naquela época deveria articular: História Civil (pretextos cívicos) como a História Sagrada (aprender a moral cristã).

Anterior ao regulamento acima citado, até o ano de 1837 a História, enquanto disciplina, era optativa nos currículos das escolas elementares. A regulamentação seguiu o modelo francês e esse modelo seguia o predomínio da História Universal, embora mantivesse a História Sagrada. Já no ensino secundário a introdução de História do Brasil ocorreu a partir de 1855 (Schmidt, 2009).

Ao final da década de 1870, dessa vez sob as influências de concepções científicas, foi instituída uma nova reformulação nos programas curriculares das escolas elementares, bem como houve a modificação dos conteúdos da História, nesse caso uma ampliação, passando a ser ensinada a História Natural, Universal e História Regional. A nova reformulação dos currículos escolares visava a desvinculação da História Sagrada, como apresentado; o ensino de História tinha como objetivos “[...] lições de leitura, com temas menos áridos, para incitar a imaginação dos meninos e para fortalecer o senso moral, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a Instrução Religiosa” (Brasil, 1997, p. 20).

Como destacado por Varela (2014), para efetivar o ideário moralista e positivista do ensino de história, os métodos e procedimentos aplicados nas aulas de História tinham como base a memorização e a repetição oral dos textos escritos. Assim, “[...] ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se em saber repetir as lições recebidas” (Brasil, 1997, p. 21). Nesse período, o ensino de História

no Brasil durante o Império estava organizado de forma linear e progressista, como apresentado:

[...] ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (Brasil, 1997, p. 21).

Entramos então na segunda fase da “Consolidação e Crise do Código Disciplinar da História” – (1931-1984) que corresponde ao período republicano. Esse segundo período de acordo Varela (2014) trouxe a esperança e a possibilidade de organizar o Brasil em uma rede pública de ensino para todos. Entretanto, foi somente a partir de 1930 com o crescente processo de industrialização que a expansão da rede de ensino básico passou a ser vista como uma necessidade pelos governantes. O ideal republicano do início do século XX buscou inserir a nação num espírito cívico, dessa forma, a escola elementar passou a ser vista como agente de eliminação do analfabetismo e divulgadora da moral e da ideologia nacionalista que determinava o segmento e o seu devido lugar na sociedade (Varela, 2014).

Alguns debates foram travados para determinar os currículos desse período e duas eram as vertentes: de um lado uns desejavam disciplinas mais científicas, técnicas e práticas voltadas à modernização; do outro os grupos que defendiam as disciplinas literárias, responsáveis pela formação do espírito. Portanto, nesse período a História passou a ter um papel duplo nos currículos. Para a modificação da moral religiosa e para o civismo, houve a substituição da História Universal pela História da Civilização.

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, houve o fortalecimento do poder do Estado e do controle sobre o ensino, bem como o ensino de História que passou a ser homogêneo por todo o país. É importante destacar que o movimento escolanovista, que vinha influenciando na época, propunha a introdução dos Estudos Sociais em substituição das disciplinas de História e de Geografia.

Schmidt (2009) explicita que a partir de 1931 ocorre o início do processo de consolidação do código disciplinar da História. As transformações datam do contexto Pós-Revolução de 1930, que concretizam projetos de reformas educacionais, como

a Reforma de Francisco Campos, de 1931 (Saviani, 2009). Nesse contexto, Abud (1999) aponta que:

A revolução de 30 colocou fim ao regime federativo criado pela Constituição de 1891 e o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal. Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico-político. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser vista como “fator de coesão nacional” e “a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporaram essa concepção” (p.165).

As instruções metodológicas sugeridas em 1931 voltadas à História demonstram a tentativa da renovação metodológica do ensino com destaque aos procedimentos técnicos que os professores deveriam utilizar para motivar seus alunos. Com a consolidação do Estado Novo (1937-1945) os movimentos populares reivindicatórios foram abordados. “[...] os debates sobre a Educação deixaram a sociedade civil e transferiram-se para a esfera política [...]” (Nemi; Martins, 1996, p. 18).

Para recorte temporal, a Constituição outorgada em 1937 direcionou o ensino secundário para as elites e o ensino profissionalizante ficou como opção às classes populares. Por sua vez, com a promulgação da Constituição de 1946 as ideias passaram a pautar-se na Liberdade e educação para os brasileiros. Isso era assegurado por lei, sendo assim, uma garantia a qual o poder público tinha por obrigação uma educação em todos os níveis. Nesse período, o então Ministro da Educação nomeou uma comissão com o objetivo de propor uma reforma geral na Educação Brasileira. Essa comissão era coordenada por Lourenço Filho, como apresenta Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), cuja proposta foi entregue em 1948, porém, só foi aprovada em 1961. É importante destacar que a parte vitoriosa desse processo foi a conservadora e a privatista. Em 1961 teremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4024/ 61.

O período de Governo Militar, que corresponde de 1964 a 1985, foi histórico na educação brasileira. Marcado por retrocessos, desde a formação de professores, conteúdos e disciplinas a serem trabalhadas, até os escassos investimentos na área da educação. De maneira geral, o período ditatorial, com destaque para o após

1968, vem firmando a importância do ensino de História como estratégia política do Estado, por meio do trabalho com memórias coletivas. De acordo com Fonseca (2003), submetendo a essa concepção, o ensino de História assumia como tarefa a formação cívica por meio de regras de conduta política, estudos de conceitos que eram de interesse central do governo.

Ainda durante o período de ditadura militar, houve uma modificação realizada por aqueles que governavam o país, sendo: Ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, por meio do decreto de Lei 869, de 12 de dezembro de 1969, e ancorados por meio do AI-5 de 1968, como apresenta Fonseca (2003). Esse decreto-lei tornou obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina educativa em todos os sistemas e graus de ensino no país, em nível de graduação e pós-graduação, a disciplina passou a ser ministrada como Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). A disciplina de História, nesse momento, esteve vinculada aos princípios que norteiam a Educação Moral e Cívica, abordando os símbolos e heróis nacionais, bem como as datas e atos cívicos.

Essa perspectiva da disciplina de História organizou a ideia dos chamados pré-requisitos de aprendizagem (Varela, 2014), configurando, assim, a necessidade de aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. O aluno, portanto, precisava dominar a noção de tempo histórico para compreender a História.

A Reconstrução do Código Disciplinar da História (1984-?), na década de 80, incita que os professores se tornaram uma voz importante em meio da configuração do saber escolar. As discussões sobre o retorno da História e da Geografia passaram a receber as influências das diversas tendências historiográficas em se tratando dos currículos. Após a redemocratização da sociedade brasileira (1985 em diante), surgem questionamentos sobre o conteúdo da História. No campo pedagógico houve a difusão de estudos voltados ao processo ensino-aprendizagem. Foi nesse contexto que professores de História notaram a impossibilidade de transmissão do conhecimento aos alunos sobre todos os conhecimentos Históricos da Humanidade. Podemos incluir o surgimento da área do Ensino de História como resultado do processo de ampliação temática da História marcada pela busca de novos problemas, abordagens, objetos e pela dinâmica das discussões acerca da educação como um dos pilares de sustentação da democracia que se construía

após a queda da ditadura (Ribeiro, Júnior, Valério, 2006).

Apresentamos aqui os desenrolares e marcos da disciplina de História, enquanto componente curricular da educação básica, evidenciando a trajetória e as mudanças pelas quais a concepção de História sofreu e sofre historicamente, revelando algumas permanências que ainda necessitam de discussões. Por conseguinte, é de extrema importância destacar o papel do professor que ministra a disciplina de História, sendo esse responsável pelo papel formativo, uma vez que esta disciplina tem papel fundamental na formação dos sujeitos de uma sociedade.

Podemos observar que a disciplina de História desde sua apresentação enquanto disciplina curricular passou por diversos processos de avanços e retrocessos, por vezes, relacionados ao ensino religioso, por outras, às questões moral e cívica, sempre nesse movimento de ir e vir por esses dois pontos. O que fica claro é a importância dessa disciplina, uma vez que a partir dela é pensada a instrução do cidadão ativo ou passivo aos moldes da sociedade. Podemos entender então que a História enquanto disciplina é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo — quando trabalhada a partir de uma perspectiva crítica — ao aluno compreender o passado, viver o presente a analisar e entender os novos rumos da sociedade.

As mudanças para a reorganização da disciplina de História, bem como para demais disciplinas, estavam pautadas nas deliberações da LDB, Lei nº 9.304/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997-1998, na formulação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores e orientações disciplinares, entretanto, para a realocação da disciplina, em seu lugar mais apropriado, ainda carecia de fundamentação de um novo paradigma.

Levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (Schmidt; Urban, 2016, p. 14).

Pensar historicamente é um dos primeiros passos para demonstrar que sujeitos têm compreensão própria do passado e que são capazes de partir do aprendizado da História que construíram para propor mudanças sociais no meio em que vivem. Essa questão trata fundamentalmente do uso de fontes históricas na sala

de aula, em que claramente não há pretensão de formar historiadores, mas sim de atingí-los de modo que alcance a complexidade que corresponde a esse processo de produção do conhecimento histórico, no desenvolvimento cognitivo do escolar, com o entendimento de maneira crítica com as informações que chegam e que chegarão até eles, por meio de seu convívio.

Jörn Rüsen sugere que a Didática da História é a ciência do aprendizado histórico, ou seja, como destaca Schmidt (2021), a partir dessa, cria-se as condições para a formação do pensamento histórico. Parte-se do princípio da aprendizagem ou cognição histórica, pois esse se baseia na formulação de métodos de ensino para que seja possível aos professores e alunos dialogarem com a relação presente, passado e futuro construindo, assim, novas versões da compreensão histórica (Schmidt, 2021). Proponha-se, portanto, uma oposição entre a compreensão da relação pedagógica e a da transposição do conhecimento científico.

Rüsen destaca que o propósito da aprendizagem histórica não está voltado à simples aquisição de conhecimentos históricos, pois ressalta que há influência na vida prática da população (Schmidt, 2021). Entende-se que nessa perspectiva o processo de aprendizagem abarca estratégias que envolvem a vida prática do aluno e a relação com a ciência. Ancoramos em Rüsen, a quem se refere e faz reflexões da história enquanto ciências, e se propõe a indicar os fundamentos do conhecimento científico da ciência da história, fazendo o movimento entre os conceitos básicos e gerais da consciência histórica humana. Assim, é abordada a racionalidade que a ciência da história permite de modo específico de pensar historicamente. É em função da carência de todos os homens orientarem-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos, que ocorre o pensar histórico. Assim sendo, a reflexão do homem sobre a história e na essência da história visa obter um conhecimento histórico regional. A lógica do autor é de elaborar uma teoria da ciência da história, que possua relevância para o próprio pensar histórico.

Observamos, portanto, que Rüsen advoga em prol de uma teoria histórica que preza pelos princípios do pensamento histórico a partir de um método científico, nos princípios argumentativos, racionais e indiciários (Telles, 2015). A história, portanto, mostra-se como necessária e urgente, sendo ainda necessário articular a didática e a prática Histórica a fim de levar o indivíduo a pensar e agir a partir do

entendimento dos princípios adquiridos historicamente, e isso ocorre por meio do saber adquirido a partir da educação formal.

### **3.3 METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UENP: HISTÓRICO DO EMENTÁRIO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INTERSECÇÃO COM A BNCC**

Segundo Moreira (2001), quando pensamos no currículo devemos também incluir as reflexões sobre os professores e suas práticas. Sendo assim, pensamos juntamente ao autor, que se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que os docentes e discentes fazem o processo de construção e reconstrução do conhecimento e, se cabe ao professor parte do processo de planejamento e desenvolvimento das experiências. Entende-se que não ocorre o planejamento se não houver o desenvolver do professor, portanto, não é possível pensar o currículo sem pensar o professor e sua formação.

O currículo e a formação de professores inserem-se numa sociedade multiculturalista, em que há uma vasta pluralidade de culturas, etnias, religiões e outros. Moreira (2001) disserta que ao considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar e desafiar as identidades plurais no que tange as políticas e as práticas curriculares.

Silva (1996) classifica o currículo como um conjunto de experiências e conhecimentos que a escola oferece aos estudantes. Na realidade, o currículo não tem um significado único, podendo ser associado aos conteúdos ou às experiências de aprendizagem, em algumas concepções entende-o como objetivos educacionais. Entendemos o currículo a partir do que discorre Silva (1995) e Moreira (2001), ao admitirem a importância e a necessidade da articulação de diferentes elementos, no mesmo tempo que consideram o conhecimento como a matéria prima do currículo.

Seguimos, nesse sentido, a partir de um pensamento do currículo crítico, em que o tem como uma representação da seleção da cultura, uma escolha de um amplo universo de possibilidades, juntamente considera a cultura como espaço de construção de significados, em que acabam por expressar-se em meio aos conflitos e as relações existentes de poder, que propiciam a produção da identidade social (Silva, 1999). Entendemos assim, que o currículo é resultado da cultura social e das

modificações nas relações de poder existentes.

A teoria crítica do currículo compreende a escola como um local de dinamismo social dispostas às contradições da sociedade, a partir das seguintes categorias: “Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (Silva, 2011, p. 17). São estes os conceitos que devem gerar os questionamentos sobre os problemas sociais e contribuir para a participação efetiva dos sujeitos na esfera do poder político.

Nota-se que “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 2012, p. 31). Desse modo, é possível entender e articular com criticidade a respeito dos acontecimentos que ocorrem ao entorno, desde as relações mais simples até as mais complexas. Nesse sentido, é necessário que a prática pedagógica rompa com a ideia fragilizada, mas contraditória e equivocadamente consolidada nas escolas: de que nos anos iniciais do ensino fundamental as aulas de História não tenham a mesma relevância que a alfabetização dos conteúdos da escrita e da matemática ou mesmo a inexistência delas. Miranda (2008, p. 266) denuncia essa realidade:

Já deparei, em meus caminhos de pesquisa, com escolas que optam por não trabalhar, em nenhum momento, com aulas relativas a conteúdos de história e geografia nas séries iniciais e que ancoram os conteúdos de matemática e português em um calendário subliminar de datas comemorativas, como se elas representassem aquilo que “é necessário e suficiente” para o aluno adquirir como conhecimento histórico e geográfico.

Libâneo e Pimenta (2011, p. 88), destacam que o nível superior tem exigido dos licenciados o duplo desafio de “[...] dominar os conteúdos, mas, especialmente, o modo de pensar e raciocinar próprio de cada disciplina. [...] Os professores precisam ter muita segurança em relação ao processo de investigação próprio de cada disciplina.” A ideia de que os professores, da educação infantil e dos anos iniciais, necessitam de pleno domínio dos conteúdos da História, como ressalta Libâneo (2011), não são exigidos conhecimentos sólidos como o domínio dos conteúdos como ao que é ministrado no bacharelado de cada matéria específica, mas sim, conhecimentos ao que exigirá nas séries iniciais. Nas palavras de Libâneo,

discorre que:

[...] professores dos anos iniciais do ensino fundamental que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados (2010, p. 581).

Assim, entendemos que a ideia explicitada aos estudantes é de que eles sejam capazes de dominar conteúdos de maneira que sejam habilitados a lecionar nas séries iniciais, porém, durante seu processo formativo, em que são preparados para lecionar tais conteúdos no exercício da profissão, não recebem uma capacitação adequada, já que são muitos conteúdos e disciplinas. Dessa forma, quando falamos em formação pedagógica não podemos fugir dos estudos curriculares, por essa razão, destacamos esta questão na visão de Young (2014), ao afirmar que os pedagogos devem ser “especialistas duplos” (p. 202); esta afirmação estaria relacionada à teoria dos currículos e, ao mesmo tempo, ao campo específico de foco naquele momento. A disciplina de História, e a formação para atuação nessa área é cabível ao que corresponde a atuação do pedagogo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim, a formação do pedagogo tem como referência seu âmbito de atuação profissional.

A pedagogia histórico-crítica considera como prioridade trabalhar os conteúdos em um processo educativo intencional, e isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, compreendendo, portanto, que o conhecimento tem caráter histórico. Desse modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens (Malanchen, 2016, p. 213).

Dessa maneira, destacamos a importância da disciplina de história, para a formação do sujeito, com destaque a uma formação de senso crítico. Por esta razão, e como já destacado até aqui, o currículo faz parte desse processo, desde sua organização primária, até sua aplicação no cotidiano escolar e na formação do professor pedagogo, que atuará nas salas de aula ministrando os conteúdos previamente definidos por documentos legais.

Dentre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem temos o professor. É a partir deles que os documentos orientadores do processo educacional serão interpretados e transmitidos por meio de suas aulas. O processo de planejamento efetuado por um professor, além dos aportes como livros, planejamentos e suas experiências, são produzidos tendo como base as políticas educacionais. O processo de formação do docente é orientado a partir de documentos com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da educação Básica (Lei 9.394 de 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Estatuto da Criança e do Adolescente e os currículos estaduais e municipais e agora a Base Nacional Comum Curricular (2018).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), como já sabido, corresponde a um documento curricular que foi desenvolvido para atender toda a Educação Básica brasileira. A Base Nacional é prevista no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996). A BNCC caracteriza-se por um documento curricular oficial e deve embasar os currículos dos diversos municípios e estados de todo o Brasil, e está atrelada à formação de professores.

Destacamos novamente que o currículo está intrinsecamente relacionado às questões de poder, por assim, entendemos que o currículo é sempre político. Como apresentado por Gabriel (2019), o currículo de História tem por significado o conjunto de conteúdos que compõem a grade curricular dessa disciplina nos níveis escolares.

Importante pontuarmos que entendemos o ensino de História como um “lugar de fronteira” (Monteiro, 2007). Nessa visão, o ato de ensinar História no âmbito escolar remete às relações entre concepções de currículos, de conhecimento histórico e conhecimento escolar, do que corresponde a produção e distribuição desses conhecimentos, dos saberes docentes e discentes (Monteiro, 2007).

No lócus desta pesquisa, a Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus de Cornélio Procopio, mais especificamente no curso de pedagogia em sua ementa, a disciplina de Metodologia do Ensino de História prepara o futuro docente a partir das abordagens de Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História.

Assim, foi disponibilizado o PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da

Universidade Estadual do Norte do Paraná, dentre os documentos teremos: o ato de aprovação com a Resolução de n ° 033/2011, em que aprova a adequação Curricular do Curso de Pedagogia, tendo sua implantação em 2012; a nova resolução tem aprovação por meio da Deliberação 029/2018 e passa a ter sua implantação no 1º semestre do ano letivo do ano de 2019, ofertados para as turmas do período noturno e vespertino de forma progressiva (ano a ano) (UENP, 2023), estando de acordo com a Resolução CNE/CP n° 2/2015.

A disciplina de Metodologia do Ensino de História para o curso de formação de professores, em sua estrutura, corresponde a uma carga horária de 60 horas, dentro dessas, 52 horas aulas teóricas e 08 horas aula de prática como Componente Curricular-PCC. De acordo com sua ementa de 2019, busca contemplar: Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de História; as propostas curriculares oficiais; abordagens historiográficas; fontes e linguagens no ensino de História (UENP, 2018).

O PCC e as atividades didáticas que integram o currículo do curso são pensados para proporcionar ao futuro pedagogo (a) “uma ampla formação aliada à vivência do exercício profissional. Nesse sentido, é fundamental desenvolver um processo formativo que integre e articule a base teórica e as práticas para atuação profissional” (UENP, 2018, p. 123). Pode-se observar uma relação entre os conhecimentos teóricos e as práticas para atuação profissional.

Em comparativo ao atual regimento da instituição, podemos observar que foi mantida a carga horária de 60 horas, mas houve alterações de 47 horas de aula teórica e 13 horas de PCC (UENP, 2023). Pode-se observar, portanto, que houve uma diminuição nas aulas teóricas e um aumento das aulas de PCC. Quanto à nova ementa da instituição é possível observar que se busca trabalhar:

A atuação do professor que ensina História: pressupostos teórico-práticos. História como componente curricular. As unidades temáticas do ensino de História. Objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. As propostas curriculares oficiais em âmbito nacional e estadual. Legislação e inclusão de conteúdos no ensino de História (UENP, 2023, p.103).

Sendo assim, é possível observar que houve mudanças na ementa do curso de Pedagogia, desde o que é descrito no ementário do curso, incluindo sua carga

horária. Ressaltando mais uma vez, nossa análise está voltada ao ensino de Metodologia de História, disciplina ministrada atualmente na 3º série do curso que, por sua vez, é obrigatória na formação do pedagogo.

Há o destaque do atendimento às legislações vigentes, bem como a Deliberação CEE/PR n. 04/2006 – Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, apresentadas na última atualização do PPC do curso desta instituição e trabalhadas a partir da inserção de conteúdos nas ementas das disciplinas de: Metodologia do Ensino de História; Educação Étnico-cultural Brasileira e Gênero; Relações Étnico-raciais e Diversidade (UENP, p. 14).

Em 2003 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sofreu alteração em seu texto original com base na Lei 10.639/2003, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Reforçando essa proposta em 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e, em 2008, a Lei n.º 11.645/2008 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil.

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações [...]. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, como novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social (Bittencourt, 1992, p. 135).

As discussões e análises realizadas focalizam o PPC, que tem sua validação para o ano de 2019, cuja ementa respalda a formação do grupo em que o questionário será aplicado aos acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia. Ementa que apresenta a formação do professor pedagogo com vistas à Base Nacional Comum Curricular, sendo essa apresentada na Bibliografia Básica do curso para a Disciplina de Metodologia do Ensino de História. Quanto às análises da bibliografia disponível no ementário do curso, temos algumas modificações entre os documentos de 2019 e 2023, disponibilizadas em ambas a bibliografia básica e a bibliografia complementar, apresentadas a seguir.

Em ambos os documentos, autores como Bittencourt (2004), Vavy Borges (1988) e Nemi e Martins (1996), são mantidas e acrescentadas nas discussões atuais no documento formativo a Base Nacional Comum Curricular; e em âmbito estadual o Referencial Curricular do Paraná; documentos esses que regem a ação do professor no atual momento. Dentre os documentos apresentados podemos notar que, em ambos, os documentos e currículos que norteiam a organização disciplinar escolar estão presentes. Outro fato é que não são os mesmos documentos, uma vez que houve modificação a partir da ratificação da BNCC, assim, por meio dela, os documentos como o Ensino Fundamental de Nove anos paranaense deixou de ser validado como eixo da educação do estado e vindo a assumir esse papel o Referencial Curricular do Paraná.

Em relação ao aporte por meio do estudo teórico das bibliografias não são vistas muitas alterações, mantendo-se autores como Bittencourt muito conhecida por seus estudos na área de História, bem como Borges, ambas conhecidas por suas produções. Assim como Schmidt e Cainelli, autoras inclusive utilizadas como aporte teórico desta pesquisa, devida suas discussões que permeiam a Didática da História.

Nota-se uma preocupação com a formação e o conhecimento dos acadêmicos a respeito dos documentos que regem a organização do currículo escolar – como destacado inúmeras vezes por discussões ao longo deste trabalho. Desse modo, nota-se a importância de entender tais relações, bem como a leitura de produções que discutam a temática do ensino de História e sua importância para a construção crítica dos cidadãos. Isso é notório ao analisar as bibliografias apresentadas no ementário do curso, em ambos os momentos.

## CAPÍTULO 4

### A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE HISTÓRIA E A (FUTURA) PRÁTICA NA SALA DE AULA

Ao longo deste trabalho foram apresentadas e discutidas reflexões em torno da formação de professores, desde o processo de consolidação do curso de pedagogia e seu currículo para compreensão das questões políticas e econômicas que influenciam a formação de professores e a educação de modo geral. Todo o esforço teórico da pesquisa resulta nesta seção, em que são apresentados e analisados os dados empíricos obtidos por meio dos alunos do curso de pedagogia da UENP. Em relação aos alunos, buscou-se a delimitação de seu perfil, com informações sobre: idade, conclusão de nível médio e o exercício da docência, ao que diz respeito a sua atuação. O questionário respondido pelos acadêmicos permite que façamos uma análise a respeito da motivação que os levou a esse curso, bem como respostas para o objetivo primário desta pesquisa, que como já explicitado inicialmente, é de respondermos se os alunos se sentem preparados para o exercício da docência, especificamente para as aulas de história.

Por tratar-se de um questionário impresso, os dados foram catalogados e transcritos para documento *word*, e foram utilizadas tabelas na organização dos dados para cada uma das questões apresentadas a fim de organizar e tabular a incidência de respostas. Para que fosse mantido o nome dos participantes em confidencialidade (como conta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE), utilizamos da sigla P e enumerados de 1 a 34 possibilitando a discriminação entre as respostas de cada um.

#### 4.1 PROCESSO E ELABORAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS

Para chegarmos até a construção deste capítulo passamos por um percurso de aceitação do projeto de pesquisa pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), junto ao sistema da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, bem como a aprovação junto à instituição Universidade Estadual do Norte do Paraná, lócus de nossa pesquisa. Organizamos os demais protocolos para a aplicação do

instrumento de coleta.

Desse modo, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário (apêndice I), elaborado com 17 questões, sendo composto por questões objetivas e semiabertas, contendo também um cabeçalho de identificação com quatro perguntas: nome, idade, formação normal ou profissionalizante e se já atuou na área educacional, bem como se essa foi em rede pública ou privada, e o tempo que trabalhou. O questionário foi aplicado presencialmente na instituição UENP, localizada na cidade Cornélio Procopio e fora aplicado mediante autorização da instituição, do colegiado de curso e do professor. O número total de matrículas no curso corresponde a 44 alunos/as matriculados/as nos dois turnos em que há ofertada do curso, vespertino e noturno. Ressalta-se que com relação à quantidade de alunos/as matriculados nessas etapas, o vespertino conta com 8 alunas matriculadas e o noturno com 36 alunos/as.

Em relação à logística, houve dois dias de aplicações, um para cada turno. Em relação ao período noturno, apenas duas alunas presentes em sala não se dispuseram a preencher, e contendo nesse dia 5 faltas; já no vespertino, com apenas uma falta, houve a participação de todas as demais alunas. Fora inicialmente apresentado o objetivo da pesquisa a todos/as presentes, bem como a solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, aos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa (anexo 2).

A aplicação do questionário ocorreu no mês de julho, e em relação ao retorno, tivemos 77% de contribuição, o que corresponde a mais da metade dos alunos matriculados no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. No que concerne à aplicação do questionário, o mesmo destinou-se a coletar os dados específicos para alcançarmos os objetivos, desse modo, o grupo de acadêmicos deveria, como requisito primário, ter cursado a Disciplina de Metodologia do Ensino de História, o que corresponde de acordo ao PPC da instituição aos alunos que estão matriculados no 4º ano do curso de pedagogia.

No primeiro momento do questionário, além de analisarmos a faixa etária dos participantes, observamos um grupo muito jovem em formação, ou seja, recém concluíram o ensino médio, como demonstra a tabela a seguir:

---

 2: Idade dos alunos do curso de pedagogia regular da UENP
 

---

<b>Anos</b>	<b>%</b>
<b>19-26</b>	85
<b>26-30</b>	12
<b>36-45</b>	3
<b>46 ou +</b>	0

Fonte: a autora

Quanto à formação dos participantes desta pesquisa em nível médio, obtemos que 97% concluíram o ensino médio em instituição pública, e dentro dessa porcentagem 41% realizaram a formação profissionalizante em magistério, e que 56%, o que corresponde a pouco mais da metade, concluiu o segundo grau em instituição pública regular, e apenas 3% em instituição particular. No que tange a formação no ensino médio, confirma-se uma tendência nacional, destacada também por Limonta (2009), de que os egressos no curso de pedagogia não são necessariamente os mesmos do curso de magistério. A maior parte dos estudantes são oriundos da rede pública de ensino, e apenas uma mínima parcela da rede privada de ensino.

A tabela a seguir demonstra os alunos regularmente matriculados no curso de pedagogia que ainda em processo formativo atuam ou já atuaram como profissionais na educação. Observamos que há um significativo número de professores exercendo o magistério, tendo concluído o nível educacional médio ou ainda leigos, como no caso os alunos que estão no curso de Pedagogia, expresso na tabela a seguir:

**Tabela 3: atuação profissional**

<b>Já atuou na rede de ensino</b>	74%
<b>Nunca atuou</b>	26%

Fonte: a autora

Dentro dessa porcentagem de 74% de atuação na rede regular de ensino, teremos o exercício da docência nas etapas da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais, e se esta atuação se

deu em rede de ensino pública ou privada. No que compete aos 26%, possui como única experiência de vivência profissional a realização do estágio obrigatório ofertado pelo curso.

Essa terceira tabela evidencia que os alunos do curso de Pedagogia, que já atuaram ou atuam na área educacional, têm poucos anos de profissão, como assinado pelos mesmos. Assim podemos concluir que iniciam recentemente suas atividades docentes, uma vez que nenhum dos participantes possui tempo de trajetória superior a cinco anos. A relação está com a idade dos participantes. Como destacado por Limonta (2009), essa relação de atuantes pode ser um indicativo da necessidade da sociedade e dos empregadores da área educacional em buscarem professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental que estejam em formação superior. No entanto, o que resulta é a aceitação do campo de acadêmicos ainda leigos no ofício, sem a conclusão final da docência.

O trabalho humano, de acordo com Basso (1998), é uma atividade consciente realizada em um determinado contexto histórico e social, assim, as questões subjetivas também compõem as atividades. Essas questões subjetivas ocorrem no ato da construção de sua identidade pessoal, representadas por vezes pelas representações de mundo e de um sujeito que possui características próprias, além da história de vida, famílias e sonhos, concomitante a essas questões em uma universidade cultural e política que constituem a formação e a profissão docente. Por esta razão, não se pode discutir a formação sem que sejam considerados os sujeitos que compõem esse grupo, nesse caso, os estudantes do curso de Pedagogia.

Nas questões iniciais, que correspondem ao motivo do ingresso no curso de pedagogia (questão 1), tem-se por finalidade investigar se os participantes estão realizando-o por motivos de:

**Tabela 4: Indique qual motivo pelo qual escolheu o curso de pedagogia**

<b>Alternativas</b>	<b>Frequência de respostas</b>	<b>%</b>
Exigência de uma formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental;	2	6%
Sentimento Vocacional;	5	15%

Identificação com o curso;	10	30%
Busca de melhor qualificação salarial;	1	3%
Necessidade de continuar os estudos;	8	23%
Não conseguiu ingressar em outro curso;	3	9%
Pretensão de realizar concurso público;	4	12%
Nenhuma resposta (p34).	1	3%

Fonte: a autora

Observamos, assim, que o que levou a maioria dos participantes a ingressarem no curso de Pedagogia foi a “identificação com o curso”; esse fato deve-se muitas vezes ao fato do aluno ter concluído o Magistério e dar continuidade aos estudos na área. Seguido pela “necessidade de continuar os estudos”, demonstra a necessidade, por vezes, de concluir uma formação intelectual para o mercado de trabalho.

Embora não existam políticas efetivas que estimulem o fortalecimento da formação docente em no país, ao analisarmos a idade (tabela 2) temos um grupo muito jovem, o que pode ser visto como um indicativo positivo, mas ao mesmo tempo, pode indicar que há uma pressão social sobre os trabalhadores para que busquem uma educação formal no ensino superior. Essa questão pode ser observada e confirmada por meio dos dados obtidos, já que uma parcela dos participantes aponta que fazem o curso por pretensão de realizarem concurso público e outra que, por não ter conseguido ingressar em outra opção de graduação. Essa questão reafirma que a profissionalização docente decorre de uma tensão entre a busca de uma melhor formação e as condições impostas pelo mundo do trabalho (Nóvoa, 1995 - 1997).

Vale destacar que tais dados comprovam que “o ser professor” é uma profissão ainda bem quista, apesar dos salários baixos, das situações precárias e do desprestígio em nosso país. Entendemos, assim, que a escolha pela profissão docente, em específico o curso de pedagogia, ocorre de forma contraditória às expectativas da sociedade contemporânea a respeito das condições de trabalho dos professores e o papel da escolarização.

Em meio a este silogismo, destacamos que o papel do professor é muito importante para a sociedade, uma vez que esta profissão o incube de formar as

gerações seguintes, atuantes no sistema econômico, político, social e cultural do país. Nesse sentido, destacamos Gatti e Barreto (2009, p. 15) ao afirmarem que além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. Salientamos a relevância que o professor tem de mediador do conhecimento, o que exige do professor realizar a sua prática voltada à realidade dos alunos (Nóvoa, 2003).

## **4.2 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

A profissão docente é resultado da profissionalização e, para tanto, decorre de muitos fatos, além dos já apresentados neste trabalho. Portanto, depende da maneira que o professor compreende e analisa a sua prática educativa e de como vem a articular os saberes da docência em seus atos educativos; de como integra a realidade e, enfim, como aprende através da experiência. Para Tardit:

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias de autores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas, muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho (2001, p. 80).

Nesta pesquisa observamos que os alunos de licenciatura em pedagogia, ou seja, futuros pedagogos valorizam a formação e destacam pontos positivos para ela. Dando continuidade nas questões de análise da relação entre o participante da pesquisa e a formação em questão, solicitamos dentro de um bloco de perguntas (questões de 2 a 6), que fosse enumerado de 1 a 5 as questões relacionadas à identificação/importância do curso de pedagogia a partir da compreensão do participante. O teor das questões tem relação com a prática cotidiana do profissional.

**Tabela 5- Enumere de acordo com sua identificação/importância para com o curso de pedagogia**

Perguntas	Ordem de importância				
	1	2	3	4	5
Tornar o professor mais qualificado para atuar em sala de aula;	0	0	0	0	34
Qualificar o professor para o planejamento de aulas e atividades mais criativas;	0	0	1	5	28
Propiciar maior compreensão da realidade educacional;	0	0	0	4	30
Melhorar de forma geral a prática pedagógica;	0	0	0	5	29
Tornar o professor apto para atuar em diferentes níveis de ensino.	0	0	3	2	29

Fonte: a autora

Por meio desse bloco de questões, identificamos que os participantes validam a importância do curso de pedagogia assinalando que o mesmo torna o professor mais qualificado para a atuação em sala de aula. De forma geral, a partir da perspectiva dos alunos participantes desta pesquisa, constatamos que o curso de maneira apropriada, tende a formar profissionais aptos para o planejamento de aulas criativas, para o entendimento da realidade escolar e para atuação nas etapas educacionais que o curso abrange em sua formação. Afirmção possível com base nos dados mostrados acima, em que ambas as questões foram pontuadas como muito importantes.

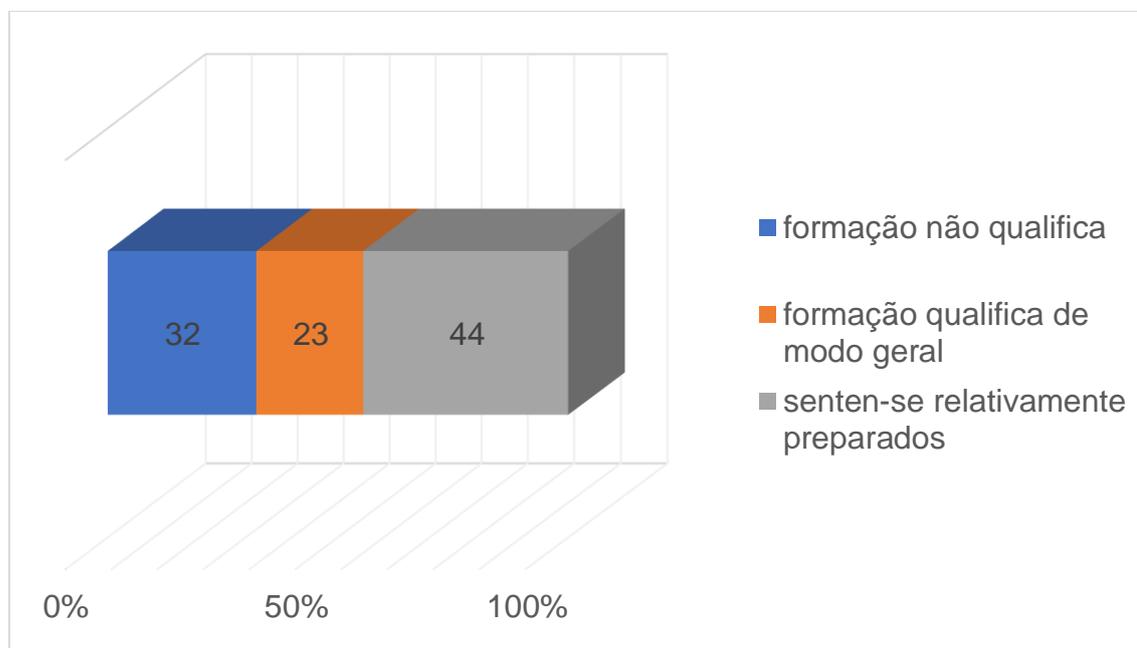
Diante das condições, ao reconhecer aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como sua função social, evidencia-se a necessidade desse profissional possuir um leque de conhecimentos, saberes e habilidades diversas para que venha assumir a tarefa de educador, diante da abrangência e complexidade da educação.

O bloco de questões seguinte está relacionado ao preparo do curso para a atuação na docência, ou seja, a pergunta que levou a construção deste trabalho, uma vez que buscamos analisar se os docentes se sentem prontos para entrar em uma sala de aula e trabalhar o componente curricular de história. Por esta razão, as questões 7 e 8 questionam ao participante se o mesmo considera que a formação o qualifica para atuação dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para lecionar o componente de história.

As informações coletadas juntamente à questão 7, fornece como informação o

que os alunos sentem acerca da formação em metodologia do ensino de história, e se os prepara para a atuação docente. Como dados temos:

**Figura 1- Atuação para formação docente**



Fonte: a autora

Compreendemos o valor das investigações, pois podem contribuir com a melhoria da formação acadêmica e do fazer docente. O grupo de acadêmicos, participantes desta pesquisa, transmitiu a concepção de sua formação inicial no curso de Pedagogia e de como essa necessita ser vista como um espaço de construção de conhecimento, que terá continuidade durante a vida profissional.

Entendemos, destarte, que “os conhecimentos teóricos quando confrontados com as exigências colocadas pela prática cotidiana se mostram insuficientes, e muitas vezes, inúteis” (Luz, 2008, p. 16). Diante do resultado obtido, é possível observar que os alunos reconhecem a importância e, ao mesmo tempo, destacam as dificuldades que podem ser encontradas na sala de aula.

Em seguida temos a tabela 6, que se refere à questão de número 8 e demonstra a avaliação que os alunos fazem do curso em relação à formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Chama a atenção que 24 (71%) dos alunos sentem-se preparados para o exercício da docência nessa etapa, e que 9 (26%) apontam que estão preparados em determinados aspectos e/ou muito pouco,

e que nenhum dos participantes apontam não estarem preparados.

**Tabela 6- Você considera que o curso até aqui, prepara de forma satisfatória para o exercício da docência nos anos iniciais?**

<b>Alternativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim;	24	71%
Em determinados aspectos;	6	18%
Muito pouco;	3	9%
Não;	0	0%
Não respondeu.	1	3%

Fonte: a autora

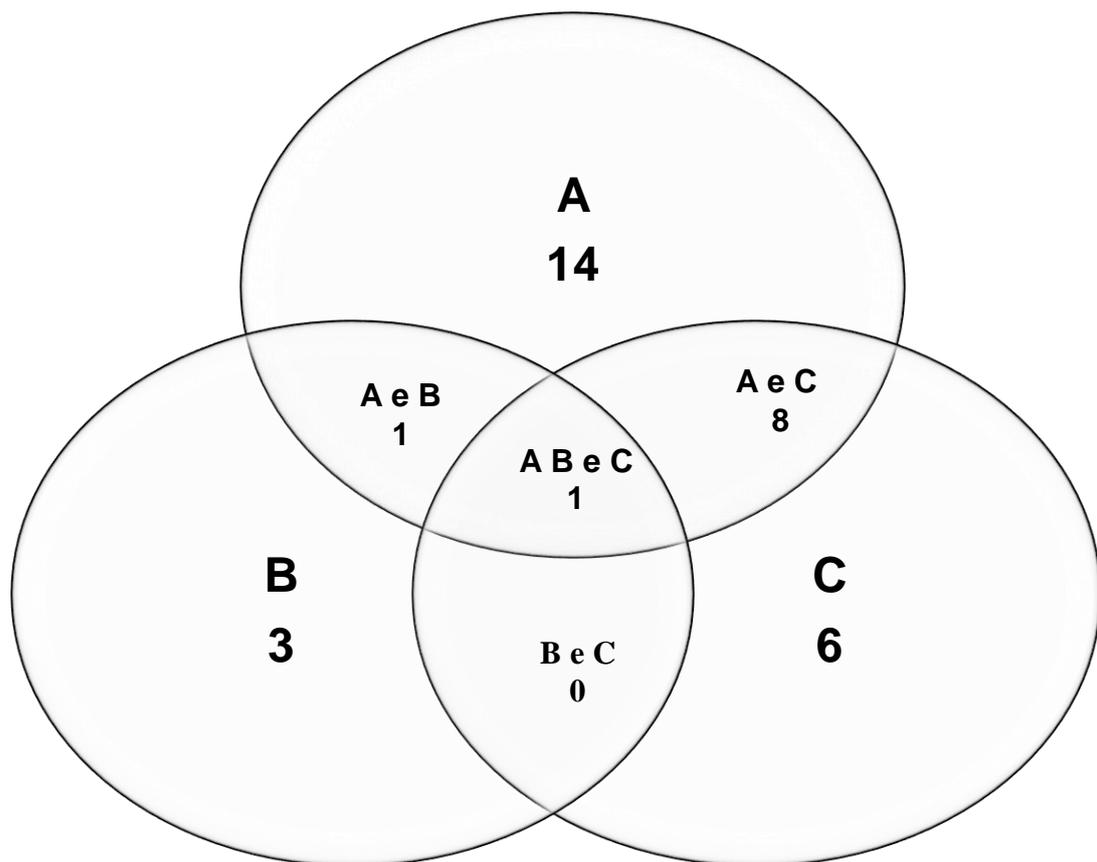
As respostas dos alunos explicitam que o curso forma de forma satisfatória para o exercício da docência, porém, ao serem questionados se sentem preparados para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Tabela 6), os acadêmicos destacam estar parcialmente aptos para o exercício de sua função. De fato, sabemos que o curso em si não prepara o profissional para atuar totalmente em sua área, e que essa construção de identidade profissional se constrói e se solidifica a partir do contato direto com a prática pedagógica.

A formação, seja ela inicial ou continuada, é um tema recorrente, isso porque se tem uma necessidade de melhorar a formação do professor, haja vista sua atuação no sistema educacional. No que tange a formação do pedagogo baseada na DCN do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Brasil, 2006), o professor como uma de suas atribuições deve ser polivalente, sabendo lecionar as diversas disciplinas do Ensino Fundamental. Assim, entendemos que a formação inicial tem papel muito importante para trazer convicção e atitudes aos novos professores permitindo identificarem-se com a profissão (Libâneo, 2004).

Seguindo a organicidade das questões que permeiam o objetivo desta dissertação, tangem perguntas que direcionam a formação do discente para o processo em que atuara como docente, ainda que as perguntas transmitam certas semelhanças, cada uma delas tem sua intencionalidade e palavras-chave que as fazem complementares para a sua finalidade. Dessa forma, na questão 9, questionamos a dificuldade que o participante acredita encontrar na sala de aula,

ministrando a disciplina de história, dentre as opções de falta de preparo, a dificuldade de encontrar conteúdo e ou relacionar a disciplina com o currículo. Ainda dentro dessas questões, solicitamos que assinassem a o seu preparo teórico para trabalhar a disciplina de História (questão10).

**Figura 2 (conjunto) - Quais as dificuldades que acredita encontrar em uma sala de aula hoje, ministrando a disciplina de metodologia de história.**



Legenda:

A	Falta de preparação/ formação na área;
B	Encontrar conteúdo para trabalhar a temática;
C	Relacionar as disciplinas com os fatores de aprendizagem apresentados no currículo;
D	Outros: motivação dos estudantes;
E	Nenhuma outra resposta.

Fonte: a autora

Utilizamos o conjunto para representar a incidência de respostas, alguns

participantes assinalaram mais de uma alternativa, por esta razão optamos por demonstrar os dados por meio dessa representação matemática. Como apresentação dos dados acima, temos: 14 integrantes apontam falta de preparo/formação na área; 3 deles assinalaram encontrar conteúdo para trabalhar a temática (história); já para relacionadas as disciplinas com fatores de aprendizagem apresentadas no currículo, temos 6 participantes que destacaram essa como única dificuldade. Obtivemos participante que apresentou mais de uma dificuldade, com isso, temos: 1 membro destacou ter como dificuldade com a falta de preparação/formação na área, e em concomitância a essa dificuldade, encontrar conteúdo para trabalhar a temática; 8 participantes também destacaram a falta de preparo ao relacionar as disciplinas com os fatores de aprendizagem; e 1 assinalou a falta de preparo em encontrar conteúdos e relacionar às disciplinas. Por fim, temos 1 participante que não assinalou nenhuma resposta (P.10); e o P3, marcou outros motivos, apresentando como dificuldade a motivação dos estudantes.

Entendemos que a instituição formadora deve buscar meios de enfrentar os fatores externos no curso, nesse caso, não o currículo ou políticas que direcionam a formação, mas sim atentar-se ao perfil dos estudantes que, como apresentado na Tabela 2, apresentam ser de perfil jovem e torna-se um desafio institucional.

Outro fator que requer atenção, além do perfil do ingresso no curso de pedagogia, são os desafios enfrentados ao assumirem uma sala de aula, assim, nota-se a necessidade de uma formação que esteja voltada à prática em sala de aula. Ainda que a DCN de 2015 tenha ampliado a carga horária prática dos cursos de licenciatura, há uma lacuna na formação de professores. Dificuldade destacada nessa questão em específico a respeito do ensino da história é tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos que, muitas vezes, encontram-se desmotivados, como apontado pela participante P3.

Matta (2004) ressalta que o ensino de história para ser útil e motivador, deve ter como objetivo o desenvolvimento crítico do aluno. Para isso, a problemática estudada deve ser integrada às questões de vida dos alunos, ou seja, como já destacado ao longo desse trabalho, os conteúdos precisam fazer sentido e ter relação com a vida cotidiana desses. E para esse resultado é necessário atenção à formação do professor atuante.

**Tabela 7- Marque em uma escala de 1 a 5, seu preparo teórico e segurança em (ainda que eventualmente) lecionar a disciplina de História no e para os anos iniciais do ensino fundamental (considere 1 pouco e 5 muito).**

	<b>Incidência de respostas</b>	<b>Total em %</b>
1	1	3
2	8	24
3	18	53
4	5	15
5	1	3
	1 questão em branco	3

Fonte: a autora

A fragilidade da relação existente entre a teoria e a prática é um problema recorrente, pois podemos observar que os alunos que estão concluindo o curso de pedagogia não se sentem seguros para lecionar a disciplina de História nos anos iniciais, como podemos analisar na figura 2, exposto e em complemento da tabela 8. A relação tênue entre as disciplinas de fundamentos com a prática interfere no processo de ensino, ou seja, a consequência interfere na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais. Essas, por sua vez, justificam as dificuldades expostas e assinaladas pelos acadêmicos do curso (figura 2).

Para complemento das afirmações, apontamos Libâneo e Pimenta (1999) ao destacarem que os cursos de formação de professores não dão conta de preparar os licenciados com as competências exigidas.

[...] a proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, tal como aparece no documento da Comissão de Especialistas, reincide nos mesmos problemas já tão criticados: o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não-docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas, a fim de respeitar o total de 3.200h do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 248-249).

Por assim, entendemos que muitas são as perspectivas formativas do curso de pedagogia, o que muitas vezes carece de uma formação mais sólida, pois para formar o pedagogo a atuar em todas as áreas, outras acabam por ficar na superficialidade da formação acadêmica, o que sucede resultados como os expostos, aos quais os alunos não se sentem preparados a lecionar. E esta culpabilidade não tange ao professor das disciplinas do curso e sim as políticas curriculares que agregam mais funções à formação docente.

**Tabela 8 - No que diz respeito à disciplina de História, e sua formação quanto às metodologias específicas recebidas até aqui, \*se considera apto (a) ministrar as aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

Alternativa	Número de respostas	Porcentagem
Parcialmente. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação não foram o suficiente para que adquirisse domínio para lecionar;	29	82%
Sim. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação foram suficientes para me preparar para as aulas;	5	15%
Não. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação não contribuíram em nada;	0	0
Em branco.	1	3%

Fonte: a autora

Na tabela 8, é exposta a percepção dos alunos quanto ao seu preparo em ministrar aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Concluímos com esses dados que a grande maioria dos participantes, em dados 82% deles, se sentem parcialmente preparados a lecionarem. Pudemos observar com os dados que P.10, deixou a questão em branco e com as informações dos respondentes, observamos que a maior parte desses, como apontado por Imbernón (2006), ao afirmar que a formação inicial docente não costuma oferecer preparo suficiente para a aplicação de métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula.

Compreendemos, então, a verdadeira premissa inicial de que os alunos não se sentem seguros e aptos para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, como exposto nas questões anteriores específicas à sua formação, reafirmado mais

uma vez. O que pode ser compreendido nesse momento é que os alunos estão iniciando sua atuação profissional, ainda que muitos tenham experiências, estão intensificando seu aprendizado profissional e pessoal, concluindo o processo transitório de estudante para professor. Assim, a história profissional do professor, sua relação com o trabalho e os encaminhamentos futuros mantêm vínculos com o modo de ingresso na profissão (Tardif, 2002).

Com a finalidade de gerar uma lista de evocação de palavras, a questão de número 12 do questionário, apresentou-se a seguinte pergunta: “Indique em 3 palavras o que significa e/ou representa o seu entendimento sobre o que é História.” Solicitou-se então que os acadêmicos indicassem em três palavras sua perspectiva do que é a História. Há uma intencionalidade por parte da pesquisadora em utilizar a palavra História com letra maiúscula, na elaboração da pergunta, uma vez que tinha por intenção fazer com que os acadêmicos remetesse está a uma área do conhecimento, dessa forma, a ciência histórica.

Explicitamos que de forma direta a diferença entre a utilização das palavras História, com letra maiúscula, remete a consciência história e a de história, com a utilização de letra minúscula, refere-se ao seu significado mais amplo, como narração dos acontecimentos ao longo dos tempos. Possivelmente os participantes desta pesquisa não possuem uma compreensão clara da diferenciação dos termos. Desse modo, as respostas a essa questão foram analisadas partindo da perspectiva expressa pelos participantes. Nota-se por meio dessa questão uma incidência de respostas semelhantes (Tabela - 9), em sua maioria, remetendo a História à passagem do tempo como respondidos por:

**Tabela 9- Apresentação das respostas abertas quanto ao entendimento de História.**

<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
P1, P13, P14, P24, 25, 27, 28 e 33	Passado, presente e futuro;
P3	Tempo, sociedade e conflito;
P4	Tempo, época e construção;
P15	Compreender o passado, sociedade e atualidade;

P19	Construção, cultura e temporalidade;
P20	Passado, mudanças e permanência;
P31	Temporalidade, hoje e Homem;
P 34	Passado, retrocessos e cultura;

Fonte: a autora

Pudemos identificar que a percepção de grande parte dos acadêmicos participantes em relação à História tende a limitá-la ao estudo do tempo, o que não é uma compreensão errônea ou equivocada. O estudo da História está vinculado aos questionamentos do presente, carregando interpretações que são relevantes para que se compreendam os processos de hoje. Por esta razão compreendemos a ocorrência de respostas iguais e ou parecidas a respeito das perguntas, pois muitas vezes a disciplina de História é vista atrelada ao correr do tempo.

Ao discutirmos o ensino de história, conforme Fonseca (2005) implica pensar os processos formativos que são desenvolvidos em diversos espaços, pensar fontes e formas de se educar cidadãos em uma sociedade complexa e que contém diferenças e desigualdades. De todo modo, essa relação entre passado e presente é uma forma comum de compreensão, como Cainelli (2008) afirma que é muito importante que se trabalhe a história apresentando a diferença entre o passado e o presente, proposta essa aplicada nos anos iniciais e expostas no Referencial Curricular do Paraná (2017), ao explicitar que as ações humanas devem ser objeto de estudo no ensino de História, articulando a noção de passado, presente e futuro.

Exposto ao longo deste trabalho, durante as discussões, denotamos que a História necessita partir de questões mais simples, nesse caso, questões relacionadas à realidade do aluno, para então ir às questões mais abrangentes e complexas. Assim, a ideia de História enquanto tempo, segue a compreensão dos documentos e orientações da formação de professores.

Ao que corresponde ao bloco de questões a seguir, buscamos identificar a percepção dos participantes em relação à importância da disciplina de Metodologia do Ensino de História. Dessa forma, iniciamos a questão 13, perguntado se na opinião do participante esta disciplina recebe a mesma importância que as demais metodologias.

**Tabela 10- Você considera que a disciplina de metodologia do ensino de História recebe a mesma importância que as demais metodologias?**

Alternativas	Incidência de respostas	Porcentagem
Sim, muito importante;	8	24%
Relativamente importante;	23	68%
Não considera importante.	2	8%

Fonte: a autora

O exposto acima demonstra que a partir das vistas dos alunos, 23 deles, ou seja, 68% identificam que a disciplina de Metodologia do Ensino de História recebe parcialmente a mesma importância que as demais metodologias contidas no curso de formação. A disciplina de História e o curso de Pedagogia — histórico apresentado no capítulo 1 — evidenciam seus percursos nos currículos da educação, como aponta a Bittencourt (2018), cujo ensino de história passou ao longo dos anos por grandes transformações, o que resultou numa mudança em sua estrutura curricular nas escolas do país.

Esse curso historicamente forma profissionais para atuarem como professores nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, ministrando aulas de quase todas as disciplinas, sem ter uma formação específica em cada uma delas. O que se indaga é como fica o Ensino de História, e entendemos que, muitas vezes, no curso de formação de professores e na própria organização escolar ocorre a escolha de disciplinas em detrimento de outras.

A presença relativamente estável da disciplina de História nos currículos da educação básica, se comparada a outras áreas do conhecimento no campo das ciências sociais, pode ser vista como um indício de estabilidade de determinados discursos que têm contribuído para a sua definição ou para o entendimento de sua 'razão de ser' ao longo da trajetória dessa disciplina. Todavia essa permanência não significa necessariamente poder e prestígio incontestes. Basta evocarmos a distribuição da carga horária ou o peso atribuído às avaliações entre o conjunto das disciplinas que configuram os currículos escolares para nos darmos conta de que a disciplina História ocupa um "lugar menor" em relação às disciplinas como a Matemática e a Língua Portuguesa (Gabriel; Lima, 2020, p. 10).

A carga horária reduzida nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser compreendida pela ausência dos conhecimentos históricos que o professor não

recebe em seu processo de formação inicial e isso acaba por refletir em todo o processo educacional. A redução dessa carga não está apenas relacionada ao processo de formação dos professores, pois, muitas vezes, a própria organização escolar privilegia Língua Portuguesa e Matemática; conteúdos considerados mais importantes socialmente em comparação às demais áreas.

Além disso, a cultura organizacional das escolas revela que os projetos políticos pedagógicos valorizam pouco as disciplinas História e Geografia, assegurando, principalmente, espaços coletivos de discussão voltados mais para as áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Esse tipo de postura reforça, entre a comunidade escolar, que as outras disciplinas não são importantes (Monteiro, 2017, p. 95).

Assim muitas vezes a história acaba sendo vinculada a ideia de passado Monteiro (2017), e as datas de modo que a complexidade social dessa disciplina não seja vista como parte do processo de aprendizagem. Assim, na questão de número 14 do questionário, indagou-se aos acadêmicos sobre: quais objetivos acredita ser necessariamente priorizado ao ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental, solicitando que enumerassem as frases expostas de 1a a 6.

A sequência apresentada em maior incidência foi: despertar o interesse pelas mudanças sociais; valorizar a história e suas construções; compreender o comportamento das pessoas em um determinado momento histórico, considerando seus pensamentos e o período em que viveram; conhecer a vida no passado, a partir de mais de um ponto de vista; entender a situação de mundo atual e compreender as tendências de mudanças; reconhecer a sociedade a partir de características, tradições e valores.

A compreensão da história, enquanto meio de entendimento da sociedade e compreensão das mudanças sociais, faz com que o ensino dessa disciplina possa contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (Proença, 1999). Assim, compreendemos juntamente com Fonseca (2009) que:

A História busca compreender a diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, como pensam e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, nos diferentes tempos e espaços. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como constante processo transformação, um processo que assume formas diferenciadas, produto da ação dos próprios homens. O estudo da História é

fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (Fonseca, 2009, p. 51).

Todos os conceitos apresentados são importantes, uma vez que para compreendermos os rumos históricos, precisamos ter conhecimento sobre as questões que fundamentaram tais mudanças e, acima de tudo, é necessário que possamos nos conhecer como sujeitos históricos. Nessa esteira, relacionamos a questão 15, a fim de saber qual ou quais outras metodologias o aluno sente seguro em ministrar aulas.

**Tabela 11- Metodologias que os estudantes apontam estar seguros a lecionar**

Disciplina apontada pelo participante	Número de vezes que foram citadas
Língua Portuguesa	22
Matemática	11
Geografia	3
Ciências	8
História	2
Não respondido	9

Fonte: a autora

Por ser uma questão que permitia mais de uma resposta, ou seja, os participantes poderiam apontar mais de uma disciplina, obtivemos como resultado a maioria que se sentem aptos a lecionar, seguida pela disciplina de matemática. Apontamos outro fato com essa questão, em que apenas 2 participantes sinalizam a disciplina de História; o que remete às questões iniciais, porquanto os alunos não se sentem preparados para lecionar essa disciplina. Uma das razões para a incidência dessas questões possa ser a relevância que essas disciplinas, Língua portuguesa e Matemática, possuem nos Anos iniciais. Assim, muitas são as preocupações (e válidas) em relação ao processo de alfabetização e a aprendizagem das quatro operações matemáticas.

Os discentes foram orientados a começar pelos objetivos que julgam definir melhor o ensino de história. Por fim, pedimos que utilizassem a memória escolar e a

escrevessem em forma de lembrança da educação básica, que remetesse à disciplina de História (questão 16). A maior incidência de respostas foi referente à história do país, desde seu processo de colonização e Proclamação da República.

P1, P16 e P28: Descobrimento do Brasil;

P7: vinda da família real ao Brasil durante seu período imperial;

P11: História dos presidentes do Brasil (seus nomes e governos);

P24: descobrimento dos povos originários.

Essas foram as maiores incidências de respostas, iguais e ou semelhantes às demais, estão voltadas para questões, como mudança e permanência, citadas assim:

P14: Objetos do passado, como escrever com pena, em máquina e agora com a tecnologia;

P19: marcas e permanências de cultura dos povos.

Observamos assim, que muitas respostas apontadas pelos participantes remetem ao processo cultural de pertencimento, como a identidade cultural do país, questões essas trabalhadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na última questão (17) averiguamos quais as dificuldades e facilidades que os participantes teriam, enquanto professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ministrando a disciplina de História. Desta forma, eles (as) teriam de escrever uma palavra para cada solicitação. Essa questão foi a que apresentou menor incidência de resposta, sendo deixada em branco por 6 participantes e respondido apenas as dificuldades por 4 deles, ou seja, não foram apresentadas nenhuma facilidade.

**Tabela 12- Facilidade e dificuldade apontada pelos participantes enquanto futuro professor:**

Participante	Q17 Facilidade	Dificuldade
P1	Em contar como as histórias aconteceram;	Em relacionar as histórias com o tempo;
P2	-----	-----
P3	Conhecimento quanto os fatos;	Preparar materiais para as aulas;
P4	Mudanças: o que permaneceu e o que mudou;	Regatar acontecimentos pré-históricos;
P5	Em lembrar as datas;	Em encaixar os contextos históricos aos fatos;
P6	-----	-----
P7	-----	-----
P8	-----	Conteúdo para os anos iniciais;
P9	Dinâmica para trabalhar os	Não conseguir materiais de

	contextos;	apoio;
P10	Conseguir trabalhar de forma teórica;	Dificuldade de trabalhar de forma lúdica a disciplina de história;
P11	Lembrar os fatos históricos;	Explicar de forma clara aos alunos;
P12	Expor os conteúdos;	Encontrar atividades para avaliar;
P13	Saber os conteúdos;	Explicar de forma clara e lúdica;
P14	Ter o conhecimento básico para as aulas;	Aprimorar o conhecimento e ensiná-lo;
P15	-----	-----
P16	Trabalhar conteúdos relacionados a fatos históricos;	Relacionar os conteúdos a vivência dos alunos;
P17	-----	-----
P18	Em aulas expositivas;	Relacionar o passado com o presente;
P19	Explicar conteúdos específicos;	Montar materiais para as aulas;
P20	Trabalhar a história local;	Abordar conhecimentos antigos de maneira clara;
P21	Abordar conteúdos como história do Brasil;	Pensar em atividades práticas;
P22	-----	Fazer o aluno ter interesse na disciplina
P23	Explicar os conteúdos;	Atividades para os anos iniciais do fundamental;
P24	-----	Explicar os conteúdos de forma clara;
P25	Trabalhar história do Brasil	Trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental;
P26	Relacionar conteúdos que já tem domínio;	Trabalhar a partir do currículo;
P27	-----	Domínio dos conteúdos;
P28	Conhecimentos dos fatos históricos;	Relacionar o passado e o presente nos conteúdos;
P29	-----	Preparar uma aula que os alunos se interessem;
P30	Conteúdos sobre o descobrimento do Brasil;	Trabalhar com a interdisciplinaridade de história e outras matérias;
P31	Utilizar de fontes históricas;	Despertar o interesse do aluno na disciplina;
P32	Utilização de recursos;	Falta de interesse dos alunos na disciplina de História;
P33	-----	-----
P34	Ter conhecimentos dos principais acontecimentos;	Conectar os fatos históricos;

Fonte: a autora

Nas series iniciais do Ensino Fundamental I, o professor regente de sala é responsável por lecionar as disciplinas básicas, por essa razão, a importância de saber relacionar conteúdos pedagógicos com a ludicidade. Ressaltamos que a ludicidade é trazer o conteúdo para o entendimento da criança, não apenas inventar formas desconexas. É preciso partir, portanto, sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, conceitos trabalhados na psicologia.

Entende-se que os conteúdos de história, nas etapas iniciais da escolarização, sejam trabalhados de forma construtiva, com ênfase no processo e na participação do aluno. Assim, dando-lhe consciência de sua autonomia e que aos poucos, perceba que ele tem direito de opinar e que sua opinião também é importante. Despertam-se, dessa maneira, a perspectiva de participação do aluno.

A criança no Ensino Fundamental ainda está construindo seu processo de identificação e de localização, por essa razão, antes de iniciar conceitos distantes, torna-se importante que o professor possa mediar os conhecimentos prévios, com questões acerca de localização dentro da escola, e ampliando para conceitos maiores e distantes.

Conforme Bittencourt (2018, p. 127-128), compreendemos a história dentro do ambiente escolar no século XXI, que assumiu um papel da “pedagogia do cidadão”, e passou ser vista “como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia”, ou cidadania, de modo que a disciplina assumiu, certamente, um papel fundamental na formação dos indivíduos.

Com base nas discussões e nos documentos, entendemos que não deva ser uma facilidade de o professor lembrar as datas, ou ter conhecimento superficial dos fatos históricos, bem como, não deva ser uma dificuldade o encaixe dos conteúdos, ou o despertar do interesse do mesmo aos alunos na disciplina de História, como apontado muitas vezes (Tabela11). Logo, entende-se o ensinar história mais do que explicar conteúdo ou comemorar uma data histórica, assim como evidenciado por Gonçalves e Almeida (2020):

Ensinar história exige muito mais que um simples diploma, o ensino de tal matéria exige total energia do docente para identificar quais são expectativas e se elas existem, quais as necessidades de desenvolvimento integral dos seus estudantes em relação à matéria de história (p. 5).

No próprio documento norteador, a BNCC menciona que o ensino de história

é considerado uma construção da identidade social do sujeito, assim: “[...] esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem” (Brasil, 2018, p. 403). O documento ainda apresenta que:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (Brasil, 2018, p. 397).

Assim, compreendemos junto ao documento, que a formação da consciência histórica e da autonomia do pensamento é compromisso do educador com o educando ao ensinar a história muito além de questões e conceitos em qualquer documento. É também um compromisso primário com o ensino e com a aprendizagem, assim, de fato, ensinar história exige muito mais que um diploma, mas sim a formação, os saberes e a “consciência histórica” (Rüsen, 2015).

Com isso, é necessário ressaltarmos que a educação em torno da História se torna imprescindível para a compreensão dos processos históricos e para que possa ser realizado o processo de articulação com o contexto social. Desse modo, a História não deve ser vista como um estudo do passado, e sim um meio de compreensão da atualidade. A História, assim, possui uma função de construção social, enquanto sujeitos históricos (Fonseca, 2003).

Por conseguinte, evidenciamos com esses dados que a disciplina de Metodologia do Ensino de História, ofertada no curso de formação de professores, de modo superficial cumpre sua função de formadora, porém, deixa vaga muitos conceitos e premissas importantes na formação desses acadêmicos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).*

O curso de Pedagogia e suas diferentes formas de organização curricular, orientada pelas políticas, tem sido objeto de questionamentos. Cambi (1999) destaca que a partir dos anos de 1980 até a atualidade, a licenciatura passou e vem passando por uma reconfiguração em seu conjunto complexo de aspectos, quer seja na política, cultura e ou educativo, bem como a necessidade contínua de adaptação dos profissionais a essas demandas.

No Brasil, como já discutido inicialmente, documentos que ressignificam as políticas educacionais, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB 9.394/96 e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura proposta na Resolução CNE/CP N° 01, de 15 de maio de 2006, um advento para a formação de professores, uma vez que anterior a ela formavam-se licenciados e bacharéis, e a Resolução CNE/CP n°2, de 2015, que define as diretrizes para a formação em nível superior.

Portanto, destacamos a importância social das universidades no processo de formação de professores. Como destacado por Freitas (2007), não é possível pensar a formação inicial de professores de maneira dissociada de políticas de valorização docente. Diante do atual cenário, faz-se necessário conceber o modelo de ensino superior que, nesse caso, seguindo a base de discussões desta pesquisa, é a de democratização de uma educação superior pública de qualidade, como validado por Cunha (1989, 2003 e 2005), nos estudos produzidos relacionados às universidades. A universidade, no nosso país, pouco conhece de si mesma, e pouco exerce sua capacidade de pesquisa e de crítica em relação a suas funções sociais: “[...] é compreensível que assim seja, mas não é aceitável, tratando-se de uma instituição que historicamente se define como uma instituição crítica” (1989, p. 56).

Visto que a mesma torna-se uma instituição social e histórica, a universidade

hoje se encontra desafiada a exercer sua capacidade crítica e pesquisadora em um contexto de mudanças num cenário político, social, econômico e cultural. Com efeito, não rompe com princípios e diretrizes construídas historicamente, tal como a indissociabilidade entre o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão e a conquista de sua autonomia. O desafio que se encontra é de responder as demandas e as expectativas da sociedade, sem que nesse percurso, perca conquistas que levaram anos a ser consolidada, assim sendo, a universidade busca uma constância de qualidade e relevância social (Cunha, 1989).

Ancorada em Anísio Teixeira (1996), ainda na década de 1960, é possível averiguar a trajetória histórica da universidade em quatro funções fundamentais e, na nossa concepção, pode ser utilizada na atualidade. A primeira questão colocada por Teixeira é a emancipação humana que resulta na consciência de si, enquanto sujeito histórico; em suas palavras “[...] o prolongamento da sua visão (do homem), o alargamento de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca pelo saber” (Teixeira, 1996, p. 45).

Sucedendo como segunda função, é apresentada a formação profissional que, de acordo com o autor, não pode ser tomada como única, mas ela constitui-se juntamente com as outras. A terceira função é o de desenvolvimento do saber humano, e como quarta função, a universidade é a transmissora de uma cultura, da sociedade em que está inserida. As funções explicitadas demonstram que a universidade não apenas cultiva o saber, mas ao realizar pesquisas, amplia o conhecimento humano produzido e, por conseguinte, atrela-se à formação e ao preparo profissional. Dialogando com tais autores, e tendo como base a concepção de universidade traçada por Cunha e Teixeira, entende-se que este é o local de formação de professores, já que precede ser um espaço da produção e da crítica do conhecimento e da formação profissional.

Assim, compreendemos que antes de pensarmos a educação básica, primordialmente tende-se a pensar a formação de professores que ali atuarão. Reitero, portanto, a compreensão da universidade pública como local de formação de professores, bem como esta formação como característica orgânica da função social da universidade. Essa concepção tem sido defendida por pesquisadores ao longo da história, de acordo com Bzrezinski (2008, p. 141), por uma organização em rede de entidades que têm desenvolvido ações e que tem pressupostos alinhados

sobre a questão educacional e a formação de professores.

O exercício do magistério não deve ser visto como apenas mais um setor da sociedade, por esta razão, afirmamos a importância das discussões apresentadas, bem como os dados da pesquisa, uma vez que falamos em educação, por conseguinte, falamos em política e sociedade. Mais do que isso, devemos nos preocupar não apenas com a educação básica, mas juntamente, estar atentos aos docentes que atuam/atuam nessas faixas etárias, ou seja, uma atenção ao curso de formação desses profissionais, além das políticas que regem sua formação.

Barca (2012) afirma que as investigações em Educação Histórica nasceram da preocupação em contribuir com questões que ainda são vagas nos trabalhos em Ensino de História, ou seja, a relação entre a teoria e a prática. Assim, o que foi possível contatar em nossa pesquisa é que os alunos não se sentem aptos a lecionar, principalmente a disciplina de História. Mas antes, ao longo de sua formação, o pedagogo deve compreender como os estudantes aprendem História e, para isso, observar seu processo formativo e como o ensino da historiografia deve ser compreendido.

Dentro da concepção apresentada por Rüsen, com base na didática da história, ao constatar a História enquanto ciência caberá ao professor dominar a teoria. Afirmamos que é preciso, nas aulas de história, fazer com que os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico. Assim, ao professor não compete apenas transmitir o conhecimento, mas sim, compreender e mediar os conteúdos a fim de que esses possam ser relacionados pelos alunos.

Para essa Educação Histórica é necessário que os professores compreendam a História enquanto ciência e entenda sua relevância social. Isso precede sua formação acadêmica e durante esse processo formativo, além das questões teóricas que integram o currículo, sejam propiciados momentos de prática para a construção de sua identidade docente.

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente a do cidadão político. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas

indicativo da importância política da disciplina.

Compreende-se, assim, que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é preciso que o professor conheça os documentos que regem sua prática educativa: a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná. Nesse sentido, que tenham claro a função da História no processo formativo do cidadão.

Assim, repensar a formação docente é imprescindível, alicerçando cada vez mais numa formação que envolva a teoria e a prática no exercício de sua função. Não haverá progresso na educação se as modificações nos documentos não se atentarem ao perfil do acadêmico, que entra na universidade e alinha com o profissional que espera e atue na educação. Nesse sentido, concordamos com Gramsci (1978) quando aponta que é necessário o ensino possuir o fascínio das coisas vitais e respeitar a curiosidade que interroga no incansável movimento de busca e recomeço.

Findamos nossa compreensão em relação à disciplina de História, seja no curso de formação de professores ou enquanto disciplina curricular da rede básica de ensino. Buscamos responder inicialmente a premissa que desencadeou esta dissertação; a de que os profissionais da educação, ao concluírem o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, não se sentem preparados a lecionar a disciplina de História, mas reconhecem a importância da mesma. Assim, reiteramos mais uma vez a necessidade de uma formação em que professores propiciem ao discente do curso de pedagogia bases para sua atuação ao lecionar. Afirmamos a importância da disciplina de História socialmente e que sem a mesma, muitas percepções e informações estariam esquecidas. Todavia, quando falamos na importância dessa disciplina, entendemos uma formação crítica que eleve a compreensão social e seja capaz de gerar questionamentos por parte do aprendiz para que, de fato, demonstre que a História é uma disciplina crítica e social.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K.M. Temporalidade e Didática da História. *In*: ZAMBONI, E; CERRI, L. F; MARTINS, M.C.(Orgs). **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP,1999. p. 31-36.
- ALVAREZ, R. B.; KANNEBLEY JÚNIOR, S.; CAROLO, M. D. O impacto da interação universidade-empresa na produtividade dos pesquisadores: uma análise para as ciências exatas e da terra nas universidades estaduais paulistas. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 12, n.1, p. 171-206, jan.-jun. 2013.
- ANFOPE. **VI Encontro Nacional**: Documento final. Belo Horizonte, 1992.
- APPLE, M. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AZEVEDO, P. B de. O desafio do ensino de história nas séries iniciais e a questão do nacionalismo. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 338-355, mar. 2011.
- BARCA, I. O pensamento histórico dos jovens. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BARCA, I. (org). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das 1<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES [online]**. 1998, v.19, n.44, pp. 19-32.
- BITTEENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados [online]**. 2018, v.32, n.93, pp.127-149.
- BITTEENCOURT, C. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORGES, V.P. **O que é História**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez.2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasil, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre as funções de

regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1911

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** Estabelece a lei orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB).**

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Estabelece as bases da reforma universitária.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, 2004. BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 9 de 08 de maio de 2001.** Analisa a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 05, de 13 de dezembro de 2005.** Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 03, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 05, de 13 de dezembro de 2005. 254

BRASIL. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

BRASIL. **Parecer nº 251, de 14 de novembro de 1962.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12919>> Acesso em: 04 de jan

de 2023

BRASIL. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12919>>. Acesso em: 04 de jun de 2023

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 de jun de 2022

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.200, de 12 de junho de 2006.** Trata da reforma da educação superior.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 07 de jun de 2022

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 166.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores** – Busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1.139-1.166, set./dez. 2008.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogo: delineando identidade (s).** Revista UFG. Ano XIII, n. 10, julho, 2011.

CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar. Especial**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 57-72.

CAINELLI, M. R. **A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental**. Tempos Históricos, Londrina, v. 12, n. 1, p. 97 109, mar. 2008.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo; fundação editora da UNEP (FEU), 1999.

CAVALCANTE, M J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**. Del Saber sábio al saber señado. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 2009.

CRUZ, S. P.S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. Recife, 2012. 278f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

CUNHA, E.; LOPES, A.C. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017.

CUNHA, Erika Virgílio da; Lopes, Alice Casimiro. **Base Nacional Comum Curricular**: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017.

CUNHA, L.A. A V. Conferência Brasileira de Educação. *In*: CUNHA, L.A. A V. **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 8, n. 14, 1989.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Brasília: Niterói: Cortez/EDUFF, 2005.

CUNHA, L.A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e sociedade**. Campinas, vol.24, n.82, p.37-7, abr./2003.

CUNHA, L.A. **Qual a universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, M.I. Formação de professores e currículo no ensino superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. *In*: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto : EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

PACHECO, J.A; EVANGELISTA, M.O (Orgs.). **Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e

continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

DUARTE, S. G.. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FONSECA, S.G. **A História na educação básica**: conteúdos, abordagens e metodologias. In: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte MG. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-13.

FONSECA, S.G. **Didática e prática do ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FORQUIN, J. Escola e Cultura. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H.C.L A. (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. soc.**, Campinas, v.24, n.82, p. 93-130, abril, 2003.

GABRIEL, C., T. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, M.M.D (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 72-78.

GABRIEL, C.T; LIMA, T.O.P de. **Currículo de história e agência docente**: possibilidades de articulação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Roteiro, Joaçaba, v. 46, p. 1-25, 2020.

GATTI JÚNIOR, D. **A história do ensino de história da educação no Brasil**: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). História da Educação, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 219-246, set. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios.+ Brasília: UNESCO, 2009.

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

GATTI, B.A; NUNES, M.N.R (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.

1-158, mar. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M.G **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GONÇALVES, S. da R. V. O curso de pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 244–258, 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HORTA, J.S.B. **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis, v.69, n.6, p.29-48, ago.1975.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IWASSE, L.F.A, ARAUJO, R.B., RIBEIRO, A.C. (2020). Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas. **Caderno de História da Educação**.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade** [online]. 1999, v. 20, n. 68, pp. 163-183.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. BARCA, I (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das 1<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, mar. 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 3-26, Editora da UFPR, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, nº. 229, p. 562-583, set./dez.

2010.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo e proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2009.

LOPES, A.C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, R.P. M. Universidade e Economia de Aglomeração: as dimensões econômicas e espaciais geradas pelo consumo de ensino superior em Vitória da Conquista. *In: VI Encontro de economia baiana*, 2010. Salvador. Anais... Salvador: UFBA/Desenbahia, 2010.

LOPES, R.P M. **Universidade Pública e Desenvolvimento Local**: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2003.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUPORINI, T.J. Ensino superior no Paraná: A memória da região Sudoeste. **Revista Histedbr-online. Campinas-SP**, n. 31, p. 52-66, 2008.

LUZ, G. **A Formação Inicial de Professores**: contribuições do currículo acerca do professor-pesquisador. Dissertação, Itajaí, 2008.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MIRANDA, S.R. **Lugares de memória, espaços de formação**: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores.

FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MONTEIRO, Maria Iolanda. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, 27 set. 2017.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, Cultura e Formação de Professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 39-52, jan./jun. 2001.

Moreira, V. (2004). O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17, 447-456.

NADAI, E. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

NEMI, A.L. L.; MARTINS, J.C. **Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FTD, 1996.

NOVOA, A. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. São Paulo: abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

NÓVOA, A. N. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVO, A. Formação de professores e profissão docente. In: nova. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e pedagogia. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, 2018. Disponível em: Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf). Acesso em: 17 de jan de 2023

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

PIRES, M.F.C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online]. 1997, v. 1, n. 1, pp. 83-94.

POLLAK, Michel. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.200 a 212.

PROENÇA, M.C. **Ensino da História e formação da cidadania**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

PUGAS, M.C. de S.; BONFIM, V.C. Saberes históricos escolares: sentidos de tempo histórico presentes na definição de objetivos e conteúdo para as séries iniciais do ensino fundamental. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis: 2011.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77056> > Acesso em: 03 mar. 2023.

RAPINI, Márcia Siqueira. Interação universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. **Estudos Econômicos**, 2007, v.37, n.1, p. 211-233.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, J. Razão histórica. *In*: RÜSEN, J. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**. Ponta Grossa: v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.- dez. 2006.

RÜSEN, J. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação** v.14 n.20 jan/abr. 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Germinal: Marxismo em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. 2012.

SCHMIDT, M.A.; URBAN, A.C. Aprendizagem e formação da consciência Histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em revista**, p 17-42, 2016.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Didática Reconstrutivista da História e a formação da**

**consciência histórica dialógica.** Territórios e Fronteiras (UFMT. Online), v. 14, p. 166-184, 2021.

SCHMIDT, M.A. A formação do professor de história. *In*: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, M.A.M.S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In*: MANCEBO, D.; FÁVERO, M.L.A. **Universidade – políticas, avaliação e trabalho docente.** S. Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

SHIROMA, E.O; MORAES, M.C.M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C.S.B. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. *In*: PIMENTA, S.G (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, C.S.B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. rev. e ampla. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, C.S.B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, K. A. P. Curado. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G.. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, M.A ; MORAIS, S.M de. **Atitude historiadora na leitura dos não-lugares.** *E-hum*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, jul./dez. 2017.

SILVA, S.M. da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia.** Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SILVA, T.T da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T.T da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna. *In*: SILVA, T.T da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995. de conhecimento. - Curitiba, 2017. 260f.

SOBANSKI, A.Q. **Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento.** – Curitiba, 2017. 260 f.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *In: Revista Brasileira de Educação.* Belo Horizonte, nº 13, Jan/fev/mar/abr, 2000.

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

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade** [online]. 2013, v. 34, n. 123, pp. 551-571.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito.** 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TELLES, M. R. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre História e ensino de História.** 2015.180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

TELLES, M.R. **Produção de conhecimento histórico pelas crianças na Educação Infantil: memória familiar e comunitária da Vila Liane.** Ponta Grossa, 2008. 102f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Infantil). Instituto Educacional de Castro, 2008.

TULIO, J.M.C. **Furman Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Pública / Juliana Maria Capeline Furman Tulio** – Curitiba, 2015. 186 f.

UENP. Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2022. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/institucional>> Acesso em: 10, jan. 2022.

VALERA, S. Trajetória do Ensino de História no Brasil. **IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE.** Aracaju. SE, 2014.

VARELA, S. Trajetória do ensino de história no Brasil. *In: Congresso sergipano de história; encontro estadual de história da ANPUH/SE.* 2014.

YOUNG, M. The Curriculum and the Entitlement to Knowledge. *In: seminar organised by cambridge assessment network,* 2014, Cambridge. Anals... Cambridge: Magdalene College, 2014. P. 1-10.

**ANEXO I**

Nome \_\_\_\_\_

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

IDADE: ( ) 19-25 ( ) 26-30 ( ) 36-45 ( ) 46 OU +

**FORMAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO**

( ) Magistério ( ) instituição pública ( ) instituição privada ( ) outra

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL****Já atua ou atuou na área educacional?**

( ) Sim. Responde às perguntas abaixo

( ) Não. Siga para a questão 1

**Em qual função já atuou?**

( ) Professor(a) da Educação Infantil

Em qual rede: ( ) Pública ( ) Privada

( ) Professor(a) de séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª/5ª séries)

Em qual rede: ( ) Pública ( ) Privada

( ) Professor(a) das séries finais do Ensino Fundamental (5ª/6ª a 8ª/9ª séries)

Em qual rede: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra: \_\_\_\_\_

Indique há quantos anos você atua na área da educação \_\_\_\_\_

**SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA****Indique qual o motivo pelo qual escolheu o curso de pedagogia**

- Exigência de uma formação em nível superior para a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- Sentimento vocacional.
- Identificação com o curso.
- Busca de melhor qualificação e salário.
- Necessidade de continuar os estudos.
- Não conseguiu ingressar em outro curso.
- Pretensão de realizar concurso público.
- Outra \_\_\_\_\_

A partir das próximas questões enumere de acordo com sua identificação/importância para com o curso de pedagogia. (em uma escala de 1 pouco importante e 5 muito importante)

**Tornar o professor mais qualificado para atuar em sala de aula**

1  2  3  4  5

**Qualificar o professor para o planejamento de aulas e atividades mais criativas**

1  2  3  4  5

**Propiciar maior compreensão da realidade educacional**

1  2  3  4  5

**Melhorar de forma geral a prática pedagógica**

1  2  3  4  5

**Tornar o professor apto para atuar nos diferentes níveis de ensino**

1  2  3  4  5

Quanto sua formação para a atuação na docência, nos anos iniciais do ensino fundamental, ministrando a disciplina de metodologia do ensino de história, você considera que:

- A formação qualifica para a atuação em sala de aula, mas apenas de modo geral.
- A formação não qualifica para o exercício das atribuições da função de professor de disciplinas específicas.
- Sente-se relativamente preparado para a atuação como professor da disciplina

específicas.

Você considera que o curso até aqui, prepara de forma satisfatória para o exercício da docência nos anos iniciais?

Sim     Em determinados aspectos     muito pouco     Não

Quais as dificuldades que acredita encontrar em uma sala de aula hoje, ministrando a disciplina de metodologia de história?

Falta de preparação/formação na área.

Encontrar conteúdo para trabalhar a temática.

Relacionar as disciplinas com os fatores de aprendizagem apresentados no currículo.

Outro \_\_\_\_\_

Marque, em uma escala de 1 a 5, seu preparo teórico e segurança em (ainda que eventualmente) lecionar a disciplina de História no e para os anos iniciais do ensino fundamental (considere 1 é pouco e 5 muito).

1     2     3     4     5

No que diz respeito à disciplina de História, e sua formação quanto às metodologias específicas recebida até aqui, \*se considera apto(a) a ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental?

Sim. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação foram suficientes para me preparar para as aulas.

Parcialmente. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação não foram o suficiente para que adquirisse domínio suficiente para lecionar.

Não. As informações, o conteúdo teórico, as metodologias e as formas de avaliação não contribuíram em nada.

Indique em 3 palavras o que significa e/ou representa o seu entendimento sobre o

que é História.

---

Você considera que a disciplina Metodologia do Ensino de História recebe a mesma importância que as demais metodologias?

- Sim, muito importante;
- Relativamente importante;
- Não considera importante.

Como futuro/a docente, quais os objetivos que acredita ser, necessariamente, priorizado ao ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental? Enumerando de 1 a 6 (comece pelas frases que mais se aproximem dos objetivos do ensino de história, na tua opinião, e encerre com as frases que menos te definem).

- Compreender o comportamento das pessoas em um determinado momento histórico, considerando seus pensamentos e o período em que viveram;
- Entender a situação de mundo atual e compreender as tendências de mudanças;
- Despertar o interesse pelas mudanças sociais;
- Reconhecer a sociedade a partir de: características, tradições e valores da sociedade;
- Valorizar a história e suas construções;
- Conhecer a vida no passado, a partir de mais de um ponto de vista.

A partir do currículo, qual ou quais outras metodologias sente-se seguro(a) e apto(a) a ministrar aulas?

---

---

Ao pensar em aulas de história, quando pensa em algum momento de sua vida enquanto estudante da educação básica, qual conteúdo sua memória recupera e te mostra lembranças?

---

---

---

Cite possíveis 1 (possível) facilidade e 1 (possível) dificuldade que você teria, enquanto professor(a) nos anos iniciais do ensino fundamental, da disciplina de história.

---

---

## ANEXO II



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS: concepções sobre história e ensino de história para o ensino fundamental

**Pesquisador:** ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 67924123.9.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.121.640

**Apresentação do Projeto:**

De acordo com informações apresentadas pela pesquisadora: Formação de professores pedagogos: concepções sobre história e ensino de história para o ensino fundamental. A pesquisa está ancorada no Materialismo Histórico Dialético. Para compor a pesquisa, será realizada a análise documental, a fim de analisar os documentos legais que permeiam a formação de professores. A pesquisa também contará com a realização de questionários aplicados a estudantes do curso de Pedagogia em uma Universidade pública, o questionário será fechado e aplicado a acadêmicos que já concluíram a disciplina de Metodologia de História, a análise do mesmo será feita por meio de tabela, a fim de analisar as respostas. O N da pesquisa será 40 graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade pública (Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, campus de Cornélio Procopio), a pesquisadora aplicará questionários para os estudantes. A coleta será realizada presencialmente na instituição nos dois períodos de realização do curso. Pesquisadora aplicará TCLE.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO PRIMÁRIO:** Compreender como se estabelece, no curso de Pedagogia, a formação de professores na disciplina de Metodologia do Ensino de História - que contribuirá no trabalho com a disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de analisar como se projetam os desdobramentos deste percurso a partir das políticas públicas e do entendimento de

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymonez - 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.121.640

professores em formação.

**OBJETIVO SECUNDÁRIO:** - Entender como a formação do professor pedagogo tem se desenvolvido a partir dos documentos legais e como tem sido o debate no bojo das políticas públicas para a prática docente; - Analisar a organização do currículo da disciplina de metodologia de História, na formação de professores de uma Instituição de Ensino Superior, a fim de observar como a disciplina está estruturada para a formação de docente, em relação ao que está disposto na legislação vigente; - Compreender a partir do currículo do curso de Pedagogia desta instituição de ensino superior, qual a concepção dos estudantes em relação ao preparo para trabalhar na Educação Básica a disciplina de história.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

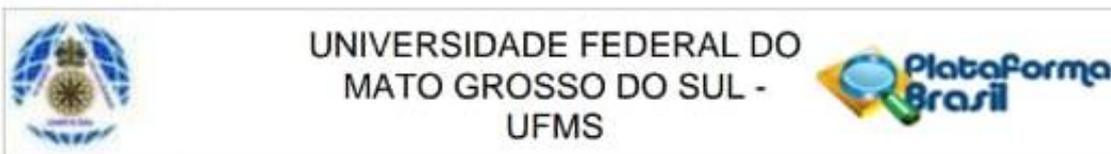
A pesquisadora assegura que em relação aos riscos desta pesquisa, poderá haver desconforto e/ou constrangimento em sua participação ao responder as perguntas por emitir informações e/ou opiniões quanto sua formação, o que será atenuado ao garantir o anonimato e a confidencialidade. A fim de evitar riscos, a pesquisadora estará disponível para esclarecer quaisquer dúvidas. No preenchimento online, no formato Google forms, pode haver instabilidade na rede de acesso.

De acordo com a pesquisadora os benefícios, com sua participação, o participante estará contribuindo para a construção de conhecimentos na área de formação de professores e a melhor compreensão acerca da base de formação para a atuação em disciplinas específicas no curso de pedagogia.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de Pesquisa (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação (CPTL - UFMS). O objetivo será compreender como se estabelece, no curso de Pedagogia, a formação de professores na disciplina de Metodologia do Ensino de História - que contribuirá no trabalho com a disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de analisar como se projetam os desdobramentos deste percurso a partir das políticas públicas e do entendimento de professores em formação. Tem financiamento próprio. Pesquisa será realizada no Brasil. Segundo a pesquisadora o N da pesquisa será 40 graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade pública (Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, campus de Cornélio Procopio), a pesquisadora aplicará questionários para os estudantes. A coleta será realizada presencialmente na instituição nos dois períodos de realização do curso. Pesquisadora aplicará TCLE. Pesquisadora aplicará TCLE.

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2Hércules Maymone2 2 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.121.640

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Protocolo de pesquisa apresenta:

- Informações Básicas Plataforma Brasil e Projeto (detalhado) de Pesquisa - ok
- Cronograma de Execução – ok
- Orçamento financeiro - ok
- Folha de Rosto - ok
- Instrumento de coleta de dados: - Questionário - ok
- Autorização do local de execução da Pesquisa: - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP / Campus de Cornélio Procopio) – ok
- Autorização do Coordenador do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - ok
- TCLE (Acadêmicos do curso de Pedagogia) - ok

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Projeto de Pesquisa está de acordo com as diretrizes éticas da pesquisa envolvendo seres humanos, Res CNS/MS 466/12.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 4 Prédio das Pró-Reitorias 4Hércules Maymonez 4 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 6.121.640

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.121.640

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

**DURANTE CONTEXTOS PANDÊMICOS CONSIDERAR:**

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública.

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros. Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

**SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:**

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ☿ Prédio das Pró-Reitorias ☿ Hércules Maymone ☿ 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.121.640

pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.

**SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:**

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

**EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:**

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 4 Prédio das Pró-Reitorias 4 Hércules Maymone 4 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.121.640

pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2072238.pdf	10/05/2023 22:26:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpronto_3.pdf	10/05/2023 17:43:30	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_DOC_ANEXADO S_3.pdf	10/05/2023 17:33:15	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_3.pdf	10/05/2023 17:32:14	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_uenp.pdf	10/05/2023 17:31:18	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CRONOGRAMA_3.pdf	10/05/2023 17:24:51	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_TCLE_3.pdf	10/05/2023 17:23:45	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	formularioProjeto2.pdf	12/04/2023 13:39:00	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma2.pdf	12/04/2023 13:33:29	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpronto2.pdf	12/04/2023 13:32:33	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CRONOGRAMA.pdf	12/04/2023 13:29:10	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PROJETO.pdf	12/04/2023 13:28:23	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	10/03/2023 17:26:40	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_autorizacao_uenp.pdf	10/03/2023 17:12:36	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_PESQUISA_CPTL.pdf	10/03/2023	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∟ Prédio das Pró-Reitorias ∟ Hércules Maymone ∟ 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.121.640

/ Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_CPTL.pdf	17:11:00	OLIVEIRA	Aceito
Outros	questionario.pdf	10/03/2023 17:08:34	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/03/2023 17:05:27	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/03/2023 17:03:50	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/03/2023 17:01:37	ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 15 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Juliana Dias Reis Pessalacia**  
**(Coordenador(a))**

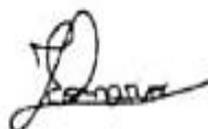
**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2Hércules Maymone 2 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

## ANEXO III

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, Vanderléia da Silva Oliveira diretor(a) responsável pelo campus da Universidade Estadual do Norte do Paraná- Campus de Cornélio Procópio, UENP/CP, declaro de que fui informado dos objetivos deste projeto de pesquisa intitulado: "Formação de Professores Pedagogos: concepções sobre história e ensino de história para o ensino fundamental", de responsabilidade da mestranda, Elisa Damásio de Oliveira, discente no Curso de Pós-Graduação- Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, dou-lhe o consentimento de realizar a pesquisa nesta instituição.

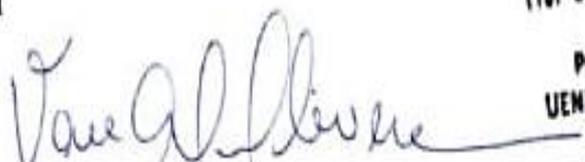
ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA  
Nome e assinatura do pesquisador



Cornélio Procópio, 30 de março, de 2023  
Local e data

Profª Dra. Vanderléia da Silva Oliveira  
Diretora  
Portaria/GR - Nº 268/2022  
UENP - Campus Cornélio Procópio

Assinatura e carimbo da instituição



C. Procópio, 4 de abril de 2023.  
Local e data

## ANEXO IV

### APRESENTAÇÃO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Cornélio Procópio, 11 de janeiro de 2023

Prezados,

eu, Elisa Damasio de Oliveira, responsável principal por este projeto de pesquisa, discente do programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UUFMS), venho por meio deste, solicitar autorização para realizar esta pesquisa na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procópio. A dissertação de mestrado que origina a pesquisa intitula-se: *Formação de Professores Pedagogos: concepções sobre história e ensino de história para o ensino fundamental* - sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Natália Cristina de Oliveira. Os participantes serão os discentes do curso de Pedagogia, desta instituição, e o instrumento de coleta será questionário impresso.

A participação dos estudantes será voluntária, tendo plena autonomia para decidir se quer ou não participar da pesquisa, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade. Informamos, ainda, que todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e que serão mantidos em completo sigilo preservando os participantes, uma vez que as respostas não terão identificação.

A qualquer momento a instituição poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e sem qualquer tipo de cobrança poderá retirar sua autorização. A pesquisadora está apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidades, dar indicação para solucionar quaisquer problemas que possa surgir no decorrer da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e, assumimos total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes ou da instituição de ensino, qualquer informação que venha a comprometer ou sugerir identificação não serão utilizadas em hipótese alguma.

O procedimento adotado será a realização de um questionário impresso, também disponibilizado no formato *online* - por meio do *Google Forms*. O requisito para a participação é o de ter concluído a disciplina de Metodologia do Ensino de História. Pesquisador responsável: Elisa Damasio de Oliveira, email para contato [elisadamasioof@gmail.com](mailto:elisadamasioof@gmail.com)

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas- CPTL.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, responsável pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, declaro de que fui informado dos objetivos deste projeto de pesquisa intitulado: "Formação de Professores Pedagogos: concepções sobre história e ensino de história para o ensino fundamental", de responsabilidade da mestranda, Elisa Damásio de Oliveira, discente no Curso de Pós-Graduação- Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, dou-lhe o consentimento de realizar a pesquisa nesta instituição.

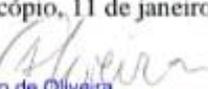
ELISA DAMASIO DE OLIVEIRA



**Nome e assinatura do pesquisador**

Cornélio Procópio, 11 de janeiro, de 2023

**Local e data**

  
Dr. Luiz Antonio de Oliveira  
Coordenador do Colegiado de Pedagogia  
Portaria GR 300/2022

**Assinatura e carimbo da instituição**

\_\_\_\_\_  
Cornélio Procópio, 27 de fevereiro de 2023

**Local e data**