

Universidade Federal de Uberlândia

Sandra Maria de Oliveira

**PROFESSOR/A PEDAGOGA, SABERES E PRÁTICAS, AO  
ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL  
PROFESSORA GLÁUCIA SANTOS MONTEIRO**

Uberlândia-MG

2020

Sandra Maria de Oliveira

**PROFESSOR/A PEDAGOGA, SABERES E PRÁTICAS, AO  
ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL  
PROFESSORA GLÁUCIA SANTOS MONTEIRO**

Monografia apresentada no curso de graduação em  
História pela Universidade Federal de Uberlândia,  
como exigência parcial para a obtenção do título de  
Graduado em História.

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da  
Silva Júnior.

Uberlândia-MG  
2020

## Agradecimentos

Chegamos ao fim de uma trajetória e a realização de um sonho. Assim, a história levou-me compreender o presente, sacudindo fortemente as ideias, advindas de fatos reais do passado. Desse passado, não tão distante, mas que nos mostra que sem ele, não existira o presente e o futuro, pois digo aos quatros ventos que amo a história. Nasci com o bichinho, da curiosidade e da descoberta que me despertou ser leitora dos séculos.

A uma pessoa especial que conhecemos em outra trajetória da vida. Reencontramos na ciranda do mundo e da vida. Ao aceitar esse desafio de me orientar acredito que não foi fácil, mas tenho com você uma eterna gratidão e carinho, Astrogildo.

À Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro, que abriu as portas para a pesquisa e soube compreender a relevância desse estudo.

As (os) professores (as) que se dispuseram a responder os questionamentos e desvelar os ensinamentos que me permitiram apresentar nesse trabalho.

A uma pessoa que conheci no início da caminhada, que foi nascendo devagarzinho e mansinho uma grande amizade, Cristina Cunha.

A banca examinadora, Professor Dr. Sauloéber Tarsio de Souza e Professor Me. Victor Ridel Juzwiak pelas valiosas contribuições.

Aos meus amores – Adriel Palhares Oliveira, Ana Luiza Oliveira Rodrigues, Alana Laís Oliveira Rodrigues e Emanuelle Amaral Almeida Marçal.

Trago dentro do meu coração,  
Como um cofre que não se pode fechar de cheio,  
Todos os lugares onde estive,  
Todos os portos a que cheguei,  
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigia,  
Ou de tombadilhos, sonhando,  
E tudo isso, que é tanto, é pouco para que eu quero.  
(Fernando Pessoa/ Passagem das horas)

## RESUMO

Este trabalho comunica os resultados de investigação na área de história, no entanto, voltado para os conteúdos de história ofertados no campo da educação, mais especificamente, no Ensino Fundamental I, cujo objetivo compreender como a formação no ensino de história que o Curso de Pedagogia informou contribuiu para lecionar o conteúdo de história. O procedimento metodológico que utilizamos como instrumento de investigação análise de documentos, como – leis, Plano da escola, Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2010-2011), O Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018), livro didático adotado pela escola da investigação e questionário respondido voluntariamente por doze professoras, num total de 28, egresso do curso de pedagogia que leciona na escola, como professores da disciplina história e geografia e que atuou com professores dessas disciplinas. Num primeiro momento apresentamos a escola, sua constituição no campo das leis, do projeto político pedagógico, para entender quais são as normativas que direciona o ensino de história nessa unidade escolar e na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG. No segundo, foi entender aonde esses professores buscam os conhecimentos para desenvolverem suas práticas pedagógicas para ensinar o conteúdo de história. Concluiu-se, apesar das limitações que esses professores pedagogos possuem em ministrarem um conhecimento específico para cada conteúdo de cada disciplina do Ensino Fundamental I, são capazes de criarem as suas próprias metodologias, no sentido desenvolverem suas atividades.

Palavra- chave: Disciplina de História, Curso de Pedagogia, professores.

## **ABSTRACT**

This work communicates the results of research in the area of history, however, focused on the contents of history offered in the field of education, more specifically, in Elementary School I, whose objective is to understand how the formation in the teaching of history that the Pedagogy Course inform contributed to teaching the story content. The methodological procedure that we use as a research tool, analyze documents, such as - laws, School Plan, Curriculum Guidelines of the Municipal Education Network (2010-2011), The Reference Action Plan of the Municipal Education Network of Uberlândia (2018) , textbook adopted by the school of investigation and a questionnaire answered voluntarily by twelve teachers, in a total of 28, graduated from the pedagogy course that teaches at the school, as teachers of the discipline of history and geography and who worked with teachers of these disciplines. At first, we present the school, its constitution in the field of laws, of the pedagogical political project, in order to understand which are the norms that guide the teaching of history in this school unit and in the municipal teaching network of Uberlândia-MG. In the second, it was to understand where these teachers look for knowledge to develop their pedagogical practices to teach the content of history. In conclusion, despite the limitations that these pedagogue teachers have in providing specific knowledge for each content of each subject of Elementary Education I, they are able to create their own methodologies in order to develop their activities.

**Keyword:** Discipline of History, Pedagogy Course, teachers.

## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1 – Entrada da escola .....</b>	<b>14</b>
<b>Figura 2 - Pátio da escola .....</b>	<b>16</b>

## Sumário

. Introdução.....	09
. O cenário da pesquisa: o lugar do ensino da história.....	14
. Saberes em prática: formação de professores do Curso de Pedagogia.	35
. Considerações finais.....	56
. Referência bibliográfica.....	59
. Anexo I.....	65



## Introdução

Também o presente é incompreensível sem o passado e sem uma boa dose de formação, um preenchimento com os melhores produtos do melhor de seu tempo e do passado, além de uma boa digestão, da qual advém o olhar profético dos homens...

Novalis, 1957.

No campo de pesquisa em história, tomamos como finalidade de investigação o ensino história ministrado pelo (a) pedagogo do Ensino Fundamental I (a) egresso do curso da Pedagogia que atua na Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro. A história é como ciência que está em constante movimento, que está sempre sendo modificada; mas esta ciência tem como objeto o homem; melhor dizendo, uma ciência dos homens no tempo.

Para Bloch (2001), o tempo é o que abarca e que envolve os fenômenos como lugar de sua inteligibilidade, é nesse tempo que entendemos os fatos históricos, pois somente o contexto pode nos auxiliar a compreender os acontecimentos.

É um tempo em mudança, devido aos novos acontecimentos no presente que transformam as sociedades e contribuem para que mudemos nossa forma de compreender o passado.

Esse tempo é um tempo histórico que tem como agentes os grupos humanos, os quais provocam as mudanças sociais, ao mesmo tempo em que são modificados por elas. Deste modo, é o modo como cada sociedade vivência, percebe e organiza o seu tempo cronológico, isto é, o modo de vida varia muito de uma sociedade para outra, cada uma tem sua organização social e econômica, seus membros têm mentalidade e visão de mundo próprias criadas, desenvolvidas e modificadas ao longo de sua história (BLOCH, 2001).

Assim sendo, embora o tempo passe igualmente para todo o mundo, nem todos passa pelo tempo da mesma maneira. O presente estaria ligado em cadeia ao passado, porque o presente é resultado dos acontecimentos do passado. A fronteira entre passado e presente é um movimento constante, sendo essa fronteira se move de acordo com a compreensão humana do passado. O presente se explica pelo passado (BLOCH, 2001).

Neste contexto, de acordo com Rüsen (2007) a história como ciência e como

aprendizado histórico, estão fundamentados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica. As funções práticas do saber histórico devem atuar como fatores determinantes do próprio conhecimento histórico, em um processo de conhecimento verificam-se as relações com a organização da vida prática estabelecidas mediante o saber histórico.

Conforme com Bezerra (2003, p. 42) o conhecimento histórico tem como finalidade primeira – “é a compreensão dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre grupos humanos em diferentes tempos e espaços”, o professor deve estar atento às diferenças e as várias possibilidades e as alternativas que se apresenta nas sociedades, atuais e passado, que emergiam da ação consciente ou inconsciente dos homens; buscar apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses indivíduos.

Para tanto, o aprendizado histórico é um processo que possibilita o sujeito a refletir sobre a experiência temporal que a conhecimento histórico pressupõe atribuir sentido e orientação à vida prática e compreensão da identidade histórica e cultural dos indivíduos. Ao estudar o passado não como um plano isolado e sim como parte das mudanças do homem em relação ao mundo e a natureza, precisa que os sujeitos possam compreender isso. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, tornar se importante a forma como se constrói esse aprendizado como definição da consciência histórica do sujeito.

Segundo Rüsen (2007) uma formação histórica representa um conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, articula-se orientada do agir como autoconhecimentos. Então, a formação histórica seria capacidade de constituir significado narrativo, sendo que não é uma capacidade inata e sim aprendida.

Neste aspecto, essa formação histórica é assimilada, conforme Bergamann (1990) pela história vivida e experimentada no seu devir de todos os dias; pela história não experimentada e nem vivida imediatamente, isto é, transmitida e pela história apresentada por meio de suas problemáticas específicas, intenções, seus pressupostos, teóricos, métodos e categorias.

Assim, o ensino de história no contexto da sala deve ser concebido como um processo que busca uma compreensão articulada em relação ao passado, para transformar e ampliar a compreensão do presente e do futuro de maneira construtiva.

Mas, em um contexto de uma cultura escolar, devemos levar em conta o ensino de história, de acordo como Julia (1993, p.15) cultura escolar significa,

Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidade que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores.

Ao refletirmos sobre as normas estamos na direção metodológica de pensar com fundamento em um ponto de vista que distingue para normalizações sociais apropriadas de uma época e contexto histórico, considerando condutas e comportamentos socialmente aceitáveis de uma perspectiva moral e ético; e, também, na compreensão e o uso que os diferentes sujeitos escolares tiveram e fizeram dessas normas e determinações. Na análise do conjunto das práticas, que representam os saberes e as condutas que eram inculcados pela apropriação que os administradores educacionais, principalmente os professores, perpetravam tanto dessas normas, quanto das próprias práticas, buscando a incorporação de certos comportamentos.

Portanto, nessa pesquisa buscamos resposta sobre os seguintes questionamentos: como foi trabalhado, durante a graduação do curso de pedagogia, o ensino de história com esse/a professor/a? Ao planejar o conteúdo de história em que materiais didático-pedagógicos esse/a professor/a utilizam? A formação desse professor/a contribuiu e/ou contribuiu para trabalhar com um conteúdo específico como o de história? Qual conteúdo do curso de pedagogia o/a professor/a busca respaldo para trabalhar o conteúdo de história?

Essa investigação tem como objetivo principal – compreender como a formação no ensino de história que o Curso de Pedagogia informou contribuiu para lecionar o conteúdo de história. Assim, desdobramos em objetivos específicos – A partir da formação desse o (a) professor(a), analisar em quais disciplinas buscam como fundamentos para trabalhar os conteúdos de história; desvelar como o (a) professor(a) constrói o planejamento para um conteúdo de ensino de história.

Para tanto, nessa investigação desenvolvemos a pesquisa inspirados no estudo de caso, que não é uma metodologia mais uma escolha do objeto a ser estudado, conforme André (2013, p. 97) “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de

outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”.

Uma abordagem qualitativa se baseia “numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p.97). No contexto de uma abordagem qualitativa, o estudo de caso numa pesquisa educacional tem um significado mais abrangente o de focalizar um fenômeno particular, o qual leva em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.

Nessa pesquisa inspirada no estudo de caso utilizamos como instrumento de investigação análise documental tem como método de coleta de dados em que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse de pesquisa. Segundo Cellard (2008, p. 298) “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

A escolha de documentos utilizados nessa pesquisa foram – leis, Plano Municipal de Educação – PME, para decênio 2015/ 2025, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro (2016), Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2010-2011), O Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018) e livro didático adotado pela escola da investigação.

Outro instrumento utilizado pela pesquisa foi o questionário, de acordo Kaurk; Manhães; Medeiros (2010, p. 58) – “é um instrumento ou programa de coleta de dados. A confecção é feita pelo pesquisador; o preenchimento é realizado pelo informante. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado”. O questionário foi apresentado pela pesquisadora durante o intervalo do recreio na sala dos professores, informando sobre o que consistia a pesquisa e que o preenchimento e a devolução do mesmo não era obrigatório.

Neste sentido, a pesquisa foi dividida em dois momentos. No primeiro momento apresentamos o cenário da pesquisa: o lugar do ensino de história no contexto da Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro, como foi construído o conteúdo de história para Ensino Fundamental de 9 Anos, para os anos iniciais, nos documentos que

essa utilizam para embasar e desenvolver o mesmo como os alunos dessa unidade escolar.

No segundo abordamos o saberes dos professores egressos do curso de Pedagogia que ministra o conteúdo de história, com constitui o saberes necessário para desenvolver esse conteúdo, que se caracteriza pelo estabelecimento de traços do conhecimento de formação, do conhecimento da disciplina de história e do conhecimento da experiência adquirida pela trajetória de ser professor.

E, por fim, as Considerações Finais buscamos refletir sobre como o/a professor/a pedagogo/a egresso do curso de Pedagogia ministra o conteúdo de história para os alunos do Ensino Fundamental I.

## O cenário da Pesquisa: o lugar do ensino de história.

[...]os estudos de História estejam constantemente pautados na construção da noção de identidade, nas relações entre identidades individuais e sociais, permitindo a compreensão de suas vivências, de seres humanos inseridos num contexto social e histórico.

Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018, p. 245).

A Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro<sup>1</sup> iniciou suas atividades em 1983, com educação pré-escolar de 4 a 6 anos que atendida as crianças do bairro Saraiva e os limítrofes a ele. Houve diferentes locais de funcionamento, dado que a escola não tinha sede própria, mas as casas eram alugadas pela Prefeitura de Uberlândia. Com isto, tiveram atividade em vários endereços no bairro Saraiva, mas também no antigo bairro Progresso.

Em março de 1993, foram iniciadas as atividades na Escola Municipal do Bairro Lagoinha, ainda em fase de acabamento, faltando terminar também a quadra, a parte externa, mobiliar todas as dependências e definir o quadro de profissionais. Iniciaram



Figura 1: Entrada da escola. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

---

<sup>1</sup> Gláucia Santos Monteiro (1923-1993). Formou em Geografia. Atuou efetivamente na implantação do CESU (Centro de Ensino Supletivo de Uberlândia), na diretoria da Escola estadual de Uberlândia, foi delegada de Ensino da 26.<sup>a</sup> DRE (atual 40.<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia) e Diretora da Diretoria de Ensino de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus da Universidade Federal de Uberlândia, Gerente da Divisão de assuntos Culturais, da Diretoria de Pesquisa e Extensão da Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

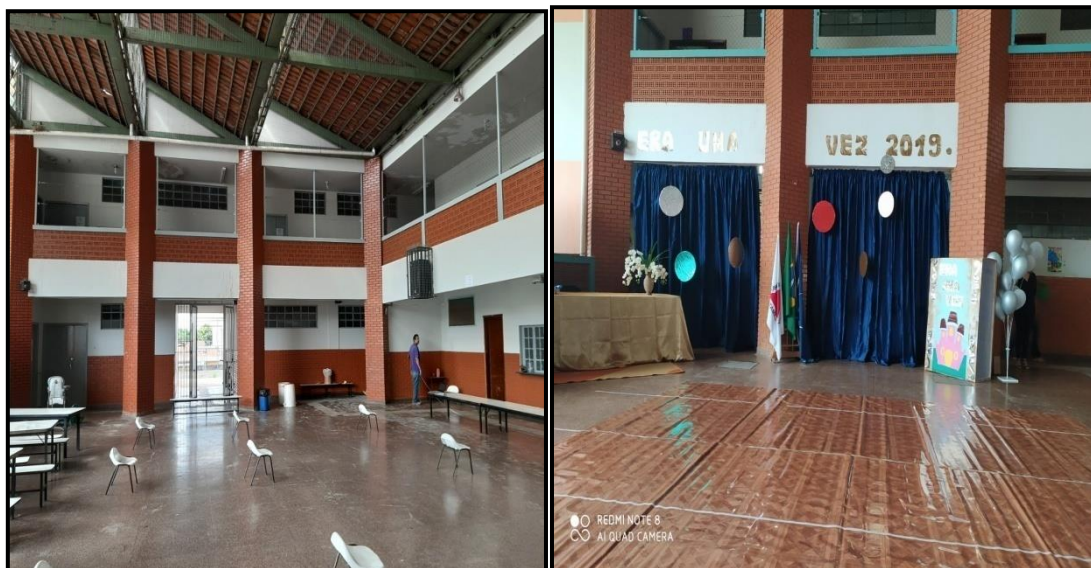
as aulas atendendo crianças de jardim II, pré e 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries. Dessas crianças atendidas tinham em média de 100 alunos do Bairro Santa Mônica II (atualmente Bairro Morumbi) distribuídos nos turnos da manhã e tarde, que vinham de ônibus, cedido pela Prefeitura, juntamente com alguns de seus professores.

Durante os anos de 1994 e 1995 a escola era seriada, ou seja, o ensino era composto por séries: 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries. A partir de 1996 a escola passou a trabalhar com o Ensino Pelas Diferenças<sup>2</sup>, porém, o período noturno continuou sendo seriado até o ano de 1997. Até essa data, o período noturno funcionava na Escola Estadual Maria Conceição Barbosa. Passou a funcionar na Gláucia Santos Monteiro em 1998, quando deixou de ser seriado, passando também pelo projeto do Ensino Pelas Diferenças. Como se tratava de Educação para Adultos, o curso passou, em 2000, a ser semestral e por módulo – Ensino Compacto, tendo sido fechado em 2002. No ano de 2003, a Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro deixa de trabalhar com o Ensino Pelas Diferenças e volta ao sistema Seriado.

Conforme Marson (2016) o modelo das escolas padronizadas para o ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia, na década de 1990, foi o projeto de modelo “H” e a mesma projetada pelo arquiteto Paulo Arantes Carrara. Essa tipologia é uma variação do “projeto em U”, no qual predomina a fachada, o sentido do espetáculo e a ostentação, de maneira a impressionar aquele que o contempla e oculta seu interior, no qual se chega por meio de um pátio, que ao mesmo tempo acolhe e protege o visitante, recebendo-o entre suas duas asas.

---

<sup>2</sup> A Proposta Político Pedagógico Educacional Educação Pelas Diferenças - EPD Ensino não seriado teve origem a partir do Plano Pedagógico de Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues em 1994, que visava ações coletivas, individuais e uma nova prática de avaliação. A equipe da Secretaria Municipal de Educação encaminhou-o para apreciação do Conselho Estadual de Educação sendo aprovado pela Resolução 966/95 como Experiência Pedagógica. A Educação Pelas Diferenças tem como objetivos principais – efetivar uma ação educacional respeitando as diferenças individuais e o estágio de desenvolvimento do aluno; implantar o modelo de Ensino não seriado; eliminar a repetência e propiciar a humanização da Escola através do resgate dos Valores Humanos vinculando-os ao mundo do trabalho e a prática social. Partindo da Proposta Político-Educacional Educação Pelas Diferenças é atender e respeitar as diferenças de cada aluno, propondo-se a eliminar a repetência, propiciar a contenção da evasão escolar no que envolve fatores internos da escola, voltando para esta a responsabilidade de ensinar o saber sistematizado. Para isso, uma atenção especial tem sido dispensado ao currículo considerado aqui um artefato social e cultural, voltado a uma proposta interdisciplinar onde o ponto de vista epistemológico o conhecimento é indivisível. No processo de desenvolvimento das ações operacionais pedagógica da proposta Político-Educacional Educação Pelas Diferenças, no que diz respeito à maneira de focar o processo educativo e o acompanhamento sistemático inicial, processual e concluinte do aluno, utilizamos a psicologia do desenvolvimento segundo Jean Piaget e as teorias da aprendizagem para observarmos e compreendermos o processo evolutivo do educando. Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação. Manual de instruções básicas de prática de ensino. 1994.



Figuras 2: Pátio da escola. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Atualmente, a escola atende alunos da comunidade escolar do Bairro Carajás e seus arredores as modalidades de ensino de Educação Básica, sendo 10 turmas de Educação Infantil (GI ao 2º período) e 13 turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) nos turnos manhã e tarde, totalizando o atendimento de 562 alunos nos dois turnos. Além da sala de aula comum, a escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Para atender as crianças, temos 107 funcionários.

A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro (2016), está voltado para atender a Lei nº 12.209 de 26 de junho de 2015<sup>3</sup>, que estabelece diretrizes, metas e prioridades para a educação municipal e tem como finalidade melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo município.

Essa lei refere-se ao Plano Municipal de Educação – PME, para decênio 2015/2025, constituído pelos eixos temáticos – sistema de ensino municipal; educação inclusiva: cidadania e emancipação; qualidade da educação: democratização e aprendizagem; gestão democrática; valorização dos trabalhadores da educação: formação e condições de trabalho; financiamento da educação: transparência e controle social.

<sup>3</sup> Lei nº 12. 209 de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>>. Acesso 01 nov. 2019.



Na diretriz X, do eixo temático educação inclusiva: cidadania e emancipação que tem como meta – fomentar a educação inclusiva, cidadã e democrática para os alunos da zona urbana e rural, em relação ao ensino de história vêm ao encontro com a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008<sup>4</sup>, como estratégia de promover o estudo sobre os direitos humanos, educação ambiental, história e cultura afrobrasileira, povos indígenas e demais etnias, nos currículos do ensino infantil de maneira lúdica e contextualizada, por meio de projetos em que aluno vivencie essa realidade e trabalhar as diferentes culturas de outros povos, bem como o sincretismo cultural brasileiro.

Mais especificamente sobre a questão da valorização da história e da cultura afrobrasileira e indígena, está na diretriz XI, em que garante o cumprimento da Lei nº 11.645/2008 estabelecendo que a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena nas instituições de ensino público e privado do município de Uberlândia, no ensino fundamental e médio, oferecendo suporte de material didático e capacitação profissional.

Para atender o Plano Municipal de Educação - PME, em relação a uma gestão democrática dentro do contexto da escola fundamentada no princípio de autonomia da escola na gestão pedagógica, administrativa, na participação dos profissionais da escola e da comunidade, a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro, veio ao encontro há uma gestão democrática que está esboçada nesse plano e ao mesmo tempo, no ano de 2015, houve vários encontros para discussão e consolidação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse projeto não se tem referências específicas sobre de como será constituído o ensino de história, no contexto da escola. Mas apenas implicitamente “garantindo que a proposta educacional da rede seja referenciada socialmente, considerando histórias e manifestações culturais traduzidas nas diversas linguagens que compõem o sujeito humano” (PPP, 2016, p.18), sendo que atenda a toda rede municipal de educação, como uma “determinação” da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse documento, na parte gestão pedagógica faz menção ao currículo da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental abrange obrigatoriamente o estudo da Língua

---

<sup>4</sup> Lei nº 11. 645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso 01 nov. 2019.

Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especificamente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso; temos subentendido os conteúdos de Ciência da Natureza, História e Geografia.

Deste modo, o Projeto Político Pedagógico da escola deveria ter constituído uma estrutura pedagógica no que se refere à concepção do currículo que subsidiaria uma proposta de ensino para e com os professores em que possibilitaria o conhecimento da escola como um conhecimento dinâmico que fosse adequado a faixa etária do aluno e ao seu interesse; assim, apresentaria a filosofia adotada pela escola que nortearia suas ações dentro e fora da instituição.

Nos componentes curriculares obrigatório do Ensino Fundamental do Projeto Político Pedagógico da escola, são organizados em relação às áreas de conhecimento, sendo que História e Geografia estariam vinculadas a Ciências Humanas.

Com o intuito de uma organização didático-pedagógicas, a escola tem como uma proposta de desenvolver alguns projetos como - Projeto Soletrando e Campeonato de Tabuada, desenvolvido pelo Laboratório de Informática, Projeto Saúde na Escola, Projeto Dengue, Consciência Ética Social, Educação e Arte, Projeto Música na Escola, Projeto Festa Junina e Projeto Momento Cívico.

O Projeto Momento Cívico conforme a Lei Municipal nº 8364/2003<sup>5</sup>, que torna obrigatória a execução do Hino Nacional Brasileiro e hasteamento da bandeira nacional brasileira, ao menos uma vez por semana e tem como finalidade pelos professores a conscientizam dos alunos sobre a postura diante do Hino Nacional e a importância de respeitá-lo como um símbolo da pátria e a valorização do país. Como proposta educativa ministrada pela unidade de ensino inspira nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, visa o pleno desenvolvimento da pessoa e do preparo para o exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, fazer-se uma reflexão sobre o momento político e social brasileiro, com ênfase no exercício da cidadania e no respeito à liberdade de expressão.

---

<sup>5</sup>Lei nº 8364 15 de julho de 2003. Torna obrigatória a execução do Hino Nacional e o hasteamento da Bandeira Nacional, pelo menos uma vez por semana, em todas as escolas municipais do município de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2003/837/8364/lei-ordinaria-n-8364-2003-torna-obrigatoria-a-execucao-do-hino-nacional-e-o-hasteamento-da-bandeira-nacional-pelo-menos-uma-vez-por-semana-em-todas-as-escolas-municipais-do-municipio-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 01 de Nov. 2019.

Na atividade em sala de aula, é desenvolvida em relação da postura, a atitude de respeito, ficar de pé e em silêncio, demonstrado o sentimento patriota; a diferença das regras entre os militares e os civis diante da bandeira, explicação e leitura de cada estrofe com aluno, apresentando os fatos históricos do Brasil, no que se trata das lutas que ocorreram e caracterizam a identidade do povo brasileiro. Citamos como exemplo, a estrofe – Mas, se ergues da justiça a clava forte, verás que um filho teu não foge à luta, nem teme, quem te adora, a própria morte, Clava? Antiga arma de guerra, explique aos alunos que nesses versos se retoma a ideia de que o povo brasileiro lutará até a morte para fazer justiça, para defender a sua pátria adorada (PPP, 2015).

O Projeto Festa Junina remontam aos povos muito antigos do hemisfério norte que tinha o costume de festejar o solstício de verão para comemorar a grande fertilidade da terra e as boas colheitas. No Brasil a tradição de comemorar com festa vieram com os colonizadores, à versão brasileira ganhou características únicas, graças à fusão com os costumes indígenas. As festas juninas proporcionam um ensino aprendizagem em que envolve as manifestações culturais, gastronomia, significação e origem dos elementos históricos; compreendendo que os alunos são sujeitos com interesse e que estão construindo sua história e no caso de tema Festas Juninas, estão reconstruindo a cultura que estão imersos. Como exemplo dessa atividade a escola sugere para os alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I, **os causos**- são muito comuns no campo, são histórias relacionadas à vida do campo, e são contadas também nas rodas de conversa numa festa junina ao redor de uma fogueira, em que a professora escolherá três alunos da classe, que serão retirados da sala, para a mesma conte um caso para os demais alunos, após isso, a professora pediu que um aluno contasse **o caso** para aquele aluno que estava fora da sala.

O Projeto Consciência Negra que tem como finalidade o conteúdo em foco em que a educação voltada para a consciência da importância do negro para constituição e identidade da nação brasileira e principalmente, do respeito à diversidade humana e a abominação do racismo e preconceito, desenvolvido por meio de um processo educativo, do entorno, buscando nas nossas próprias raízes a herança biológica e/ou cultural trazida pela influência africana. As atividades são desenvolvidas de maneira que possam debater e refletir sobre as diferenças raciais e a importância de cada um no processo de construção do nosso país, estado e comunidade, assim, estaremos promovendo a valorização da cultura afro-brasileira na escola e na sociedade. Exposição de trabalhos e contação de história.

Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico dessa instituição está passando por reformulações para adequar ao Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018) que está em conformidade como o Plano Nacional de Educação - PNE, mais na sua elaboração foi garantido à identidade própria e a autonomia.

De acordo do documento norteador para elaboração do Plano Municipal de Educação – PME (2005) deve trazer “[...] a superação de uma prática tão comum na educação brasileira: a descontinuidade que acontece em cada governo, recomeçar a história da educação, desconsiderando as boas políticas educacionais por não ser de sua iniciativa” (BRASIL, 2005, p.9). Tendo como preocupação o estabelecimento de normas, pois sem um plano municipal não se tem uma visão de Estado nas suas ações, portanto, não há caminho a percorrer, mas apenas construções e desconstruções na educação de cada governo.

Conforme Ferreira; Antunes; Mendes (2015) o Plano Nacional da Educação - PNE (2001-2010) previa a elaboração de planos municipais, em Uberlândia essa elaboração só ocorreu com o compromisso da gestão do prefeito Gilmar Machado (2013-2016). Esse compromisso se consolidou com o Congresso Municipal de Educação, realizado em 12 de novembro 2014, em que houve aprovação do Plano Municipal de Educação do Município de Uberlândia, por meio de um planejamento expresso nesse deve refletir sobre a nossa realidade educacional no sentido de indicar caminhos para transformá-la e promovermos a educação que almejamos (FERREIRA; ANTUNES; MENDES, 2015).

A partir desse Congresso foi criada uma comissão, no interior do Conselho Municipal de Educação (CME), por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo compostas pelos seguintes membros – Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, um representante do Sindicato dos Professores da Rede Privada (Sinpro), representante da Superintendência da Juventude no CME, uma representante dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação e uma representante do Conselho Regional de Serviço Social. Tendo como coordenada por uma professora – representante da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU-SS) no Conselho Municipal de Educação. Os trabalhos se iniciaram em outubro de 2013(FERREIRA; ANTUNES; MENDES, 2015).

Nesse processo de constituição do plano tiveram a participação de 162 instituições, em que foram indicados delegados, sendo que cada um deveria participar

de um eixo temático no Congresso. Após amplo debate na plenária houve a elaboração, votação e aprovação o documento final.

Com aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2020, de acordo com Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018), não houve uma revisão das Diretrizes Curriculares Municipais, se fez necessário a revisão e a adequações a esse documento em conformidade com os desafios e demandas do cotidiano escolar.

Dessa forma, houve uma convocação da participar do processo de escrita coletiva do documento curricular, em que dentro da instituição de ensino foi escolhido um(a) professor(a) para ser o representante na Comissão para os grupos de trabalho: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º e 2º Ano) – Alfabetização, Ensino Fundamental I (3º e 4º Ano), Ensino Fundamental I (5º Ano), Ensino Fundamental II (6º a 9º Ano) e Educação de Jovens e de Adultos – EJA.

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2010-2011) para o Ensino fundamental propõem de acordo como Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018, p.13),

uma formação para a cidadania, a autonomia, a criticidade, a reflexão, o desenvolvimento de potencialidade e da criatividade. Busca contribuir para a formação de sujeitos transformadores tanto nos aspectos sociais, políticos e culturais; quanto em defesa de uma vida mais humana, justa, solidária e cooperativa na construção de um mundo melhor. Sujeitos capazes de olhar para o mundo e fazer suas próprias leituras, de interagir e de intervir, comprometidos com o processo de transformação e de melhores condições de vida para todos, indistintamente, sem quaisquer formas de preconceitos e exclusão.

O Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018) entende que o ser humano em cada fase de seu desenvolvimento é um ser social, um ser de história e de cultura, constituído de saberes e experiências que devem ser respeitados e compreender as crianças, assim como todo ser humano em cada fase da vida, não apenas como um “vir a ser”, mas, “um ser que já é” e preciso ter suas singularidades consideradas e respeitadas.

Ao referir-se ao “vir a ser” trata-se de compreender como sujeito de direito, que supera a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, que se torna como apenas um viaser. Então, devemos considerar a

criança, como toda fase da vida, é provisória, construída e fica incorporada nas próximas fases. Conforme Faria (2005), num movimento, todos somos um “vir a ser” e também o que somos hoje e o que fomos ontem, simultaneamente. Essa autora cita o escritor – poeta Saramago como exemplo para entendermos o sentido da expressão o “vir a ser” - “(...) o menino que nós fomos está contido em nós, mas o adulto que nós somos não está contido nesse menino. Esse menino é uma coisa em si (...) para uma criança o mundo é todo ele uma tentação (...) deixa-te levar pela criança que foste” (FARIA, 2005, p. 1014).

Em relação ao ensino de história para o 1º e 5º Ano o Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018, p. 245) tem como proposta

desenvolver nas crianças um sentido de valorização de sua própria história, correlacionada à aprendizagem e valorização da história local para, a partir disso, perceber a relevância da História para a compreensão do mundo. É de grande importância que os estudos de História estejam constantemente pautados na construção da noção de identidade, nas relações entre identidades individuais e sociais, permitindo a compreensão de suas vivências, de seres humanos inseridos num contexto social e histórico. Ainda, é preciso que os estudos em História resgatem a diversidade e desenvolvam uma análise crítica de uma memória que é construída. E que, também, os educandos percebam que a história muda dependendo do olhar de quem a narra.

De tal modo, o ensino de História nos anos iniciais deve ter o caráter transformador, que leve o aluno a condição de sujeito que fazem a História ao longo do tempo e do espaço, conforme Fonseca (2003, p.18) para isso ocorra à proposta de metodologia de ensino História que “valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula”; caso contrário, restringe-se a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor.

Nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental I, os conteúdos de história abordados deverão partir da história do cotidiano da criança, em seu tempo e espaço específicos, incluindo contextos históricos mais amplos. Partindo do tempo presente e revelando a existência de tempos passados, de modos de vida e costumes, diferentes dos que conhecemos, sempre os relacionando ao tempo presente e ao que a criança conhece, proporcionando, dessa maneira, significado ao objeto de estudo.

Terra; Freitas (2004) dispõem que o ensino de História deve ocorrer no sentido em que o professor provoque no aluno essa história cotidiana por meio de uma reflexão sobre o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; contribuindo para uma análise os limites e as possibilidades das ações e das pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las; colaborando para expor as relações entre acontecimentos que ocorrem em diferentes tempos e localidades.

Na Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018) houve alterações para o conteúdo de história para – o 2º Ano de acordo com o Plano de Ação Referência para a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, foram retiradas as temáticas – “As diferentes formas de viver em família” e “O cotidiano familiar e suas diferenças sociais e históricas” que já foi contemplado no 1º Ano. Assim, foram acrescentadas as temáticas – “O conceito de trabalho”, “Tipos de trabalhadores da comunidade” e “as profissões: diferenças e papel do tempo”. O 3º Ano foi suprimido a temática “As casas e sua história”, pois, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) deverá ser trabalhado no 1º Ano e nesse ano inicia-se o trabalho com as temáticas – “Histórias de Uberlândia” e “Problemas sociais vividos em Uberlândia”, que era trabalhado no 4º Ano. O 4º Ano seguido a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) a temática “Minha história ao longo do tempo” deverá ser trabalhado no 2º Ano, mas foi mantida a temática – “Medindo o tempo (a linha do tempo, instrumentos de medida de tempo)” e adicionado “Minas Gerais” que antes constava nas Diretrizes Curriculares Municipais - DCM do 5º Ano e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). No 5º Ano nos estudos sobre Brasil, Minas Gerais e Uberlândia devem ser constantemente retomadas “Minas Gerais”.

Seguindo a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (2017), a Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018)apresenta competência como um dos seus componentes, a mesma é então uma expressão da utilização do conhecimento aprendido na educação escolar, que deve ser mobilizada e aplicada nos problemas de várias ordens – da cognição a questões de ordem cultural, social, política, ética, comportamental, etc. Sendo assim, as competências obtêm um valor instrumental e prático, em uma palavra – utilitário. Segundo Vieira; Feijó (2018), competência torna-se um conceito de imprecisão, diante da realidade brasileira em que encontramos as escolas compartimentadas em disciplinas estanques, com professores trabalhando em condições precárias, em mais de um turno, em mais uma escola. No entanto, dispor o

conhecimento escolar em prol do desenvolvimento de competência consistiria reduzir os saberes sociais em condição simples finalidades ao emprego da sociedade de mercado, como abordam esses autores, o conhecimento como se fosse mercadoria.

Schmidt (2015, p.95) ressalta que em relação à competência “é o fato de que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a prior”; pois tende abordar de alguma maneira a aproximação das discussões sobre a natureza própria do conhecimento histórico e propõe o desenvolvimento do que delega “atitude historiadora” como uma das finalidades da aprendizagem histórica.

Neste sentido, temos as competências específicas do componente curricular a Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018) para o conteúdo de história, são as seguintes – compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo; compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica; elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e conteúdos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturais e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade para com as diferentes populações.

Como o componente curricular de história faz parte da área de conhecimento de ciências humanas, as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino instituiu as competências específicas da área de ciências humanas, que envolve as finalidades de se trabalhar com essa área dentro do conteúdo do ensino de história, são as seguintes – compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos; analisar o mundo



social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo; identificar, comparar e explicar intervenção do ser humano na natureza e na sociedade exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social; comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados; construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; utilizar as linguagens cartográficas, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais, tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018) tem como proposta – “O que/como ensinar” para os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Literatura, História e Geografia e Ciências da Natureza e os mesmos foram organizados de forma a se aproximarem das habilidades previstas na Base Nacional Currículo Comum. Os conteúdos de história tem como base unidades temáticas para cada ano do Ensino Fundamental de 9 Anos; as quais são as seguintes – 1º Ano para o primeiro semestre tem como – mundo pessoal: meu lugar no mundo, como objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos) – a escola e a diversidade do grupo social envolvido, uma das habilidades – o cotidiano familiar e suas diferenças sociais e históricas, uma da metodologia e da estratégia - identificar as diferenças entre os variados ambientes de vivência significa reconhecer e distinguir o que é casa, escola, igreja, praça, rua etc; e outro objetivo - a vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial, uma da metodologia e da estratégia – identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares, uma das habilidades – reconhecer as semelhanças, buscando as características ou qualidades que fazem com que os jogos e brincadeiras se pareçam entre si. Para o segundo semestre tem como

temática – Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo, como finalidade - a vida em família: diferentes configurações e vínculos; tem como habilidade - conhecer a história da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços, como estratégia – identificar, descrever, distinguir e reconhecer as pessoas da família e da escola em uma perspectiva mais social, que envolve responsabilidades, direitos, deveres e participação.

O 2º Ano – a unidade temática para o primeiro semestre consiste em – a comunidade e seus registros, que tem como finalidade (conteúdo/conceitos) - a noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas, duas das habilidades - Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos Povos indígenas) e identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades, como metodologias - reconhecer e identificar os diferentes locais de vivência, seja a praça, a igreja, a área de lazer do shopping ou a rua etc., além de perceber as relações entre as pessoas que os frequentam; nesses espaços circulam diferentes grupos de pessoas que circulam e suas interações e reconhecer, explicar e esclarecer práticas e funções sociais em diferentes comunidades. Já o segundo semestre possui com unidade temática – A comunidade e seus registros, como finalidade – A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço, como habilidade – selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário; como metodologia – perceber os objetos e documentos pessoais como formas de resgatar histórias e memórias em diversos âmbitos da vida do aluno. E a outra unidade temática consiste em – as formas de registrar as experiências da comunidade, possui como finalidade (conteúdo/conceitos) - as fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escritas, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais, como habilidade – compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes e como metodologia – procurar e reunir as histórias familiares e/ou da comunidade a partir das informações coletadas em diferentes fontes, como relatos orais, fotografias, objetos, notas em jornais ou mensagens em redes sociais etc; selecionar e organizar as informações que ele encontrou para depois juntá-las em um só lugar.

O 3º Ano – a unidade temática para o primeiro semestre consiste em – as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município, tem como objetos

(conteúdo/conceitos) – o primeiro – o “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive, possui como habilidades – identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/ vida urbana), desmatamentos, estabelecimentos de grandes empresas e como metodologia – pesquisar eventos importantes de sua região, coletar opiniões sobre eles e comparar esses pontos de vista. O segundo objetivo – os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive, como habilidade – identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados e como metodologia – consiste em pesquisar, reconhecer e indicar quais são os patrimônios históricos e culturais da cidade de vivência do aluno. Conforme a Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018) tem como finalidade a discussão em torno do porquê de serem considerados patrimônios implica em inferir, explicar e argumentar, baseando-se em informações culturais, sociais e políticas a respeito deles. No 2º semestre, a unidade temática versa sobre – o lugar em que vive, com três finalidades (conteúdo/conceitos); a primeira – a produção dos marcos da memória; os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus e outros), apresentam como habilidade – identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados e como metodologia – conhecer, coletar, compilar e selecionar informações sobre os marcos históricos da cidade de vivência do aluno: nomes de ruas, praças, monumentos, edifícios e moradias mais antigas da cidade etc. Finalizando esse segundo semestre temos ainda como unidade temática – a noção de espaço público e privado, com dois objetivos (conteúdo/conceitos); o primeiro consiste em – a cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental, tem como habilidade – mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções e como metodologia – elaborar o croqui do lugar em que vive, sinalizando seus elementos urbanos públicos (ruas, praças, escolas, prédios etc.), exige recorrer à memória visual e espacial e traduzi-la em uma representação gráfica.

Para o 4º Ano possui como unidades temáticas para o primeiro semestre – medindo o tempo, que tem como propósito – medindo o tempo, a linha do tempo, instrumentos de medida de tempo, como habilidade – contagem do tempo cronológico,

usando relógios ou calendários, tem-se ainda outros tipos de tempo, como estratégia – perceber de onde surgiu a necessidade de controlar o tempo? Por que acompanhamos sempre o relógio para controlarmos as nossas atividades cotidianas? A segunda unidade temática – transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos, que possui como dois objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos); o primeiro – a ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústrias, dentre outras, como habilidade – reconhecer história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo e como metodologia – perceber a ação humana no tempo e no espaço, e compreender o fato de que essa ação pode gerar mudanças ou permanências, como a construção dos espaços destinados à moradia ou trabalho, movimentos migratórios, avanço tecnológico, entre outros e perceber que a trajetória dos grupos humanos, ao longo do tempo, está marcada por grandes mudanças que ocorreram na história da humanidade: domínio do fogo, produção de ferramentas para caça e pesca, invenção da agricultura, domesticação e criação de animais, escrita, motor a vapor etc. E o segundo objeto do conhecimento (conteúdo/conceitos) – o passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais, possui como habilidade- identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente e como metodologia de o que ensinar e aprender- perceber que as mudanças ocorrem em ritmos diferentes: algumas mais rápidas. Nesse segundo semestre encontra-se também a unidade temática – as questões históricas relativas às migrações, que possui alguns objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos), sendo que o primeiro – o surgimento da espécie humana no continente africano e a sua expansão pelo mundo, tem como habilidade – identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino e como tática de o que ensinar – identificar as causas que levam os grupos humanos a migrarem, desde o surgimento da espécie humana na África, e os efeitos provocados nas regiões onde se fixam. O segundo objeto de conhecimento (conteúdo/conceitos) – os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos, como habilidade para esse – analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira e como metodologia o que ensinar – apontar os fluxos migratórios para o Brasil ao longo da

História (indígenas, portugueses, africanos, italianos, japoneses etc.) e explicar sua herança cultural para a sociedade brasileira (língua, valores, costumes etc.).

O 5º Ano temos a primeira unidade temática – nossa cultura e nosso calendário, como objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos) – o que é História? Tempo da Natureza; instrumentos de medição do tempo em diferentes culturas, diferentes calendários, não possui habilidade e como metodologia de o que ensinar e como aprender – reconhecer a História como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço e analisar e identificar formas de marcação da passagem do tempo em diferentes sociedades. A segunda unidade temática versa sobre – povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social, que possui quatro objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos), sendo que o primeiro é – o que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados, como habilidades – identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com espaço geográfico ocupado e com metodologia – perceber a relação entre modos de vida nômade e sedentário e o espaço geográfico e aprofunda-se o conteúdo tendo por objeto a passagem da pré-história para a história, com destaque para a formação das primeiras-cidades. O segundo dos objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos) – as formas de organização social e política: a noção de Estado, como habilidade – identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social e como metodologia – perceber que a vida em uma sociedade sedentária levou à formação do Estado e reconhecer que a vida em sociedade exige algumas regras de convivência e um poder (o governo) que dirige as decisões da sociedade. O terceiro dos objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos) – o papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos, como habilidade – analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos e como metodologia – examinar o papel da religião na organização do poder político dos povos antigos, entendendo-a como expressão da identidade cultural desses povos. E o quarto dos objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos) – associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos e como metodologia – entender o que é cidadania e relacioná-la com o respeito às diferenças sociais, culturais e aos direitos humanos; dessa maneira compreendendo que a cidadania é a condição de quem vive em sociedade como participante dela ( por isso, o cidadão tem direitos) e como membro que aceita as regras (por isso, o cidadão tem deveres). O segundo semestre possui duas unidades temáticas, consistir em na primeira – registros da

história: linguagens e culturas, como dos objetos de conhecimento (conteúdo/conceitos) – as tradições orais e a valorização da memória; o surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias, que tem quatro habilidades; a primeira – comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas, como metodologia de como ensinar e aprender – identificar e discriminar diferentes formas de registros da História (oral, escrita, pictografia, imagética, eletrônica, musical etc) e avaliar seus efeitos na vida política, social e cultural da sociedade; a segunda – identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória, como estratégia – perceber os marcos e registros da história foram produzidos e difundidos por um grupo social e que, por isso, podem ser ou não representativos de todos os grupos que compõem a sociedade; a outra habilidade – comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais (Lei 13.185/2015 – Lei do Bullying), como metodologia – pesquisar temas impactantes e relevantes da atualidade, coletar, opiniões sobre eles e comparar esses pontos de vista.

Neste contexto, seguindo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018), o livro de história adotado pela Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro, para o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I, foi o *Ápis* da autora historiadora – Anna Maria Charlier e da autora geográfica Maria Elena Simielli, da editora Ática, fazendo parte do Plano Nacional do Livro Didático, para o período de 2019 a 2022.

Nos livros da *Ápis* nos conteúdos de História 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I, possui uma mesma apresentação realizada por Charlier; Simielli (2017, p. 3),

Caro aluno, com este livro queremos lhe propor uma maneira prazerosa de aprender História. O presente traz marcas do passado, assim como o futuro terá marcas do presente, por isso, é importante estudar o passado para compreender o mundo em que vivemos. Como você vai perceber, a história é viva. Este livro vai despertar seu interesse pela história, você vai viajar no tempo por meio de textos e de imagens, localizando e relacionando fatos em diferentes momentos históricos. Assim, você vai construir a sua própria história utilizando experiências do seu dia a dia e comparando-as com experiências vividas por outras pessoas em diferentes espaços e tempos.

Desenvolver o pensamento histórico para compreender e construir a história é um grande passo para você se tornar um cidadão participante do lugar onde vive e das transformações da sua comunidade. Você aceita esse desafio?

Após essa apresentação, temos nos livros uma parte denominada – Conheça seu livro, a qual as autoras fazem referência a quantidades de unidades que o livro possui e a quantidade dessa unidade tem capítulos. As autoras informam nas aberturas de unidade que no início de cada unidade teremos a apresentação de uma ilustração e algumas questões para despertar o interesse do aluno pelo tema que será estudado.

Na abertura de capítulo propõem que por meio de imagens, de textos lúdicos e de atividades orais para dar início aos estudos e também sugere ao aluno que dialogue com a sua turma sobre os assuntos que serão abordados no capítulo. No tocando saberes as autoras dispõem que o aluno vai perceber que os assuntos abordados no capítulo, também podem ser estudados com o apoio de outras áreas do saber. De olho na imagem, as autoras explicam que as imagens também são fontes históricas e que o aluno deve aprender a história por meio da leitura de imagens. E por fim, o que estudamos consiste no encerramento da unidade de estudo do aluno, o qual o aluno vai trabalhar a escrita, o desenho, o resumo dos temas estudados e, ainda possui sugestões de livros, filmes, músicas ou sites de pesquisa.

Ao se propor como escolha de tema no conteúdo de história nos anos iniciais, abordado pela Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018), devemos considerar que a formação do professor é marcada pela polidocência, que se exige desse professor o domínio de várias disciplinas, o que tende a tornar frágil o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento.

De acordo com Bittencourt (2008) a história desenvolvida por tema ou temática é necessário que o professor estabeleça o tema a ser investigado e delimita o objeto, o tempo, o espaço e as fontes documentais a ser analisadas. Ao mesmo tempo, que cada tema seja pesquisado em profundidade, por meio de uma análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas, por intermédio de uma máxima documentação a ser selecionada de acordo com critérios próprios, a qual é interpretada conforme com determinadas categorias e princípios metodológicos; portanto, devemos levar em consideração que o tema é precedido por cansativas leituras bibliográficas e por críticas no que se refere a bibliografia e a documentação.

Nesta perspectiva, ao trabalhar a história como tema o professor deveria ter oportunidade de escolha de temas mais próximos à realidade social dos alunos e da

escola, possibilitando um leque de escolhas criativas, dentre outras vantagens. Desta forma, o professor e o aluno são sujeitos que produzem um saber que se concretiza na relação ensino e aprendizagem; por meio de uma ação em que busca de respostas às perguntas surgidas na construção do objeto de estudo.

De tal modo, o professor deveria escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja por si só, limitado tanto no tempo como no espaço; mas se deve levar em conta que a escolha de um tema deve ser o resultado de discussões coletivas que incluem o grupo classe, os professores, a orientação e a comunidade escolar e; o tema deve partir de questões problematizadoras do presente para recuperar a historicidade do próprio conhecimento histórico. Ao trabalhar com a metodologia de história por meio de tema permite a construção de noções e conceitos próprios do pensamento histórico, como permanências e mudanças, diferenças e semelhanças, simultaneidades, dominação e resistência (CABRINI, 2006).

A partir do momento, tenha a consciência de como desenvolver o conteúdo de história por meio de tema, o professor deixa de passar para o aluno uma sequência cronológica que acarreta num reducionismo e esquematizações; faz com esse aluno torna-se como agente histórico e sujeito da produção de seu próprio conhecimento e que a história tenha sentido para ele.

Como caráter normativo temos na Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018), prescrevendo habilidades e conhecimentos, que os alunos devem mobilizar e estudar, apresentando desse modo um currículo formal que indica e direciona o que será ensinado; mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola.

Ao definir quais conhecimentos e habilidades são fundamentais para se aprender cada etapa do ensino de história na educação básica, pode funcionar com uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017). Essas prescrições podem ter como finalidade de ordenar e de unificar o currículo, deixando de lado uma visão dinâmica.

Segundo Carvalho; Silva; Delboni, (2017) a tarefa da escola em nossa sociedade está em formar pessoas que sejam imediatamente empregáveis que estejam prontas para trabalharem numa atividade – na sociedade, no mercado de trabalho; portanto, produz uma prática discursiva na qual a empregabilidade torna-se o resultado do sucesso da



educação, que esta pautada na prescrição das habilidades e dos conhecimentos requeridas do profissional que se pretende formar.

Por mais que o discurso em torno da construção de uma Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018), que defende a existência de uma proposta comum, o que se nota é a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades. Conforme Dourado, Siqueira (2019, p. 300) pode-se ocorrer ao risco em relação à padronização dessa Diretrizes, é orientar-se por uma lógica restrita do “direito de aprendizagem”;

Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, [...], com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem

Ao mesmo tempo, em que no Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018), em que se busque preparar o aluno, na educação fundamental, para o “vir a ser” entende que o ser humano em cada fase de seu desenvolvimento é um ser social, para se constituir com um alto desenvolvimento possível de cada indivíduo, segundo Nascimento, Araújo, Meigueis (2009, p. 64), dispõem que –“significa permitir a apropriação e incorporação da experiência social, e não só a acumulação de conhecimentos e habilidades”, mas sim, “a formação de qualidades e capacidades especificamente humanas, de condutas culturais ou de determinadas funções psíquicas superiores”.

Como a Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018) é um documento recente que está sendo implantada nas escolas municipais da rede de ensino, nessa proposta tem se a utilização dos termos – “conhecimentos”, “habilidades”, “competências”, de acordo com Romão (2005) parecem termos que pertencem já um passado remoto, isso se deve a rapidez com que se impõe o dinamismo das transformações em todos os campos da atividade humana; respectivamente, demonstra-se um processo que parece adquirir relativa legitimidade política, num espaço mais amplo.

Enfim, assim sendo, nesse capítulo abordamos o Projeto Pedagógico da Escola (2015), o Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018) e Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018), que compõe o cenário de como se constitui o ensino de história na rede municipal de ensino. A seguir apresentaremos como é desenvolvido na prática pedagógica o conteúdo de história na realidade da Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro.

## Saberes em Prática: formação de professores do curso Pedagogia

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.

Tardif, 2002, p.118.

Nossa pesquisa é inspirada no estudo de caso sobre a Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro, tem como nosso público-alvo da investigação são as/os professor/as pedagogas que atuam e que lecionam história nessa unidade escolar no 1º Ano ao 5º Ano do Ensino Fundamental de 9 Anos. Tendo como finalidade compreender como formação no Curso de Pedagogia contribuiu para lecionar um conteúdo de história.

Para construirmos o corpus desta pesquisa elencamos como um instrumento de coleta de dados o questionário<sup>6</sup>, com perguntas fechadas e de emprego usual num trabalho qualitativo. Conforme Triviños (1987) o questionário possibilitamos como pesquisador a trabalhar com um grupo específico de acordo com traços gerais, assim, devemos ter em uma investigação a participação do sujeito como um dos elementos de nosso fazer científico, apoia-se desta forma em técnicas e em métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam nossa implicação e da pessoa que colabora com as informações.

Nessa pesquisa, tivemos a participação de dozes professoras voluntárias que se propuseram a preencherem o questionário e que devolveram o mesmo, de um total de 28 professores da escola; sendo que foi informado pela pesquisadora que o documento não era obrigatório o retorno do mesmo. Deste modo, denominamos aleatoriamente esses professores pelas letras do alfabeto (A, B, C, D, F, G, H, I, J, L e O).

O modelo do questionário aplicado para as professoras intentava mapear na primeira questão, um conjunto de informações; sendo que a primeira foi em relação ao ano e local de formação, tivemos como universidades egressas desses docentes – 01 professora - Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ), 03 professoras -

---

<sup>6</sup>O questionário aplicado aos professores durante a pesquisa se encontra no Anexo I.

Faculdade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), 04 professoras - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 01 professora -Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), 01 professor - Faculdade Católica de Uberlândia, 01 professora- Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Congonhas (FAFIC), 01 professora – Universidade Luterana do Brasil de Itumbiara (Goiás). Os anos de formação são os seguintes – 1988, 2000, 2002, 2005, 2006, 2007, 2008, 2013, 2015, 2017.

A escolha da profissão docente como ocorreu à opção do curso de pedagogia, obtivemos as seguintes respostas:

Por afinidade. Quando criança gostava de brincar de escolinha e ser professora. Cresci com este sonho, por isso escolhi Pedagogia (PROFESSORA A).

Sempre gostei de transmitir conhecimentos e do ambiente escolar (PROFESSORA B).

Devido à disponibilidade do curso no período noturno (PROFESSOR D).

Pelo interesse que a sala de aula me despertou, pois sempre frequentei as escolas onde minha mãe dava aula (PROFESSOR E).

Pelo fato de sempre ter trabalhado em escola e pela vontade de lecionar (PROFESSOR F).

A partir dessa história pessoal das participantes dessa pesquisa, aponta influência que antes mesmo de sua formação inicial as professores tiveram contatos com a profissão por algum tempo em sua vida e que esse contato podemos considerar que não é neutro na constituição de identitária dessas professoras.

Segundo Souza; Kramer (2003) cada indivíduo totaliza a sociedade por meio da mediação de seu contexto social mais próximo, isto é, dos grupos específicos do qual faz parte no seu dia a dia, como família, os vizinhos, os colegas de trabalho, os lugares que frequenta participam ao mesmo tempo da dimensão psicológica de seus membros e da dimensão estrutural sistema social. No entanto, as práticas sociais que acontecem no interior do grupo são mediadoras e reprodutoras ativas do conjunto social em suas microestruturas formais e informais, em suas linhas de poder e de comunicação, em suas normas e proibições, em suas redes de interações afetivas; porém, o grupo torna-se, ele próprio, o espaço onde incide a síntese das práticas sociais de seus membros.

No que se refere à formação inicial como seu processo de viessem a se tornar professora:

Minha formação inicial me preparou para lecionar, aprendi os requisitos básicos para ser professora. Mas, acredito que é muito importante buscar novos conhecimentos e também aprofundar o que aprendi, realizando cursos e formações (PROFESSORA A).

O início foi tranquilo, algumas dificuldades por falta de experiência, mas logo foi superado, com ajuda da minha mãe e colegas de profissão (PROFESSORA E).

A minha formação inicial para mim foi um doutorado na área da educação, foi excelente, tínhamos aulas de manhã e de tarde as aulas eram práticas diretamente com alunos, fizemos projetos para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem, esse trabalho foi durante quatro anos. Saímos desse curso capacitados para ensinar qualquer disciplina aos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Infantil (PROFESSORA G).

De acordo com Imbernón (2002), ao abordar-se que o conhecimento pedagógico do professor constitui como parte de uma aquisição do conhecimento profissional básico refere-se ao conhecimento profissional de iniciação à profissão.

De tal modo, o conhecimento em relação ao exercício do ensino em toda docente parte - de uma socialização (conhecimento) profissional mediante a uma formação inicial específica; de uma experiência com discente com o aluno ou aluna, que permanece com uma “marca” às vezes mais importante que a formação inicial; no princípio da docência a vivência profissional no campo da prática educacional que leva em consolidação de um determinado conhecimento profissional, assumindo-se esquema, pautas e rotinas da profissão e a formação permanente, tem como propósito de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. Tudo isso implicaria a partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático que temos no desenrolar ao longo carreira profissional docente (IMBERNÓN, 2002).

Mais especificamente em relação à investigação, questionamos as professoras com foi desenvolvidos o ensino de história ao longo da graduação:

Os professores passavam filmes, apresentavam livros, artigos e fotos sobre o conteúdo estudado. Eram críticos e nos faziam pensar sobre os pontos positivos ou os negativos de cada acontecimento (PROFESSORA A).

Não houve, faço na prática ou na didática de história da educação básica e sim disciplinas relacionadas à história da educação e didática geral (PROFESSOR C).

Na graduação foi trabalhado de maneira interdisciplinar com os conteúdos (PROFESSOR D).

Na disciplina de História da Educação, que não “dá base” para dar aula de história (PROFESSOR E).

Foi trabalhado por meio das disciplinas: História da Educação e Sociologia (PROFESSORA L).

O ensino de história abordado para essas professoras como uma disciplina a ser ministrada em sala de aula, podemos compreender que não houve um domínio da natureza específico de história. Além disso, esses professores têm como um desafio de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagem para os alunos de diferentes idades e condições culturais.

De acordo com Bittencourt (2002) no ofício do historiador empregam-se conceitos específicos que são produzidos para a compreensão de determinado período histórico. No entanto, o historiador também se apropriar de conceitos provenientes de e como conceitos empregados na pesquisa e na escrita da história são adquiridos de outros campos científicos. A autora pontua que se pode correr o risco ao utilizar o senso comum e/ou proveniente de outros campos de estudos é perde o sentido da histórica e empregá-lo de maneira atemporal.

A disciplina de História da Educação, segundo Galvão; Lopes (2010), nasceu no final do século XIX, não se desenvolveu como uma área da História, embora seu objeto de estudo possibilite compreender o passado do ser humano em uma dada sociedade. A trajetória da disciplina estaria ligada ao campo da Pedagogia, desde o século XIX, em que começava a se desenvolver em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, mas seus conteúdos estavam voltados para a presença da Teologia e da Filosofia.

Conforme Vidal; Faria Filho (2003), no caso brasileiro, tínhamos trabalhos escritos de história da educação por um dos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Frederico José de Santa-Ana Nery, com seu artigo “*L’instruction publique au Brésil*”, publicado na *Revue Pédagogique* em 1884, o qual se referia a questão sobre a instrução pública brasileira sob a frequência dos alunos que era superior a francesa.

A trajetória da disciplina está intrinsecamente relacionada ao campo da pedagogia – ou seja, educação. Essa peculiaridade, conforme Warde (1990), que a

História da Educação brasileira caracteriza-se por três aspectos desiguais e justapostos: o primeiro refere-se a fragmentação internas do campo da história; dispõe no âmbito da história contraposição às demais ciências sociais e, o que consiste efetivamente estatuí-la, inserindo entre as chamadas ciências da educação.

A tematização refere-se a que um profissional formado pela disciplina de História de Educação, deve e ou deveria agregar dois elementos – a função de historiador e simultaneamente de professor, de acordo com Nóvoa (2004, p.1), esse profissional transita pelas aquisições de ambas as áreas, História e Educação,

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico [...]

No entanto, no dizer desse autor a disciplina de História de Educação, poderia ser considerada uma especialidade da história. Mas, de acordo com Warde (1990, p.8), historicamente ela se constituiu em abordagem história, mais para uma historiografia da educação como – “a gênese e o desenvolvimento da história da educação estão no campo da educação, do qual ela foi convertida em enfoque, em abordagem”, isto é, “efetivamente a história da educação não se configura uma especialização temática da história, mas, sim, uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação” (WARDE, 1990, p. 8).

Como uma especialização a História da Educação implicaria em segundo Barros (2004) numa abordagem do modo de fazer, ou seja, como método, como se a mesma tivesse os próprios métodos de pesquisa, que difere da História, em que o historiador buscar “reinstaurar” o passado, apesar de não ter vivenciado esse processo histórico estudado, sua tarefa é buscar os fragmentos e, por meio destes, construir afirmações possíveis, pela escolha de determinadas - fontes, métodos e de campos de observação.

Do mesmo modo, a História da Educação dialoga com as especialidades da História para produzir suas análises no campo da pesquisa mais específico como – intelectuais; ideias pedagógicas; discursos educativos; culturas escolares; profissão docente; dentre outros; a partir de determinadas fontes, determinados métodos e em processo dialógico com as diferentes especialidades da História.

Segundo Nóvoa (1996), o ensino de História da Educação esteve sempre presente na formação de professores e de outros profissionais da educação - administradores, diretores de estabelecimentos de ensino, dentre outros. A construção da identidade da História da Educação constituiu como um saber especializado, autônomo e reconhecido, como quatro tradições principais; a primeira desde o início organizava-se com uma reflexão essencialmente *filosófica*, baseada na evocação de ideias dos grandes educadores, desde a Antiguidade ao período Contemporâneo (século XIX). A segunda no final do século XIX e princípios do século XX, sendo mais prolongada e marcante, a *institucional* nesse período da constituição e desenvolvimento do sistema de ensino atual, por meio da rememoração da legislação, nomeadamente pelas principais reformas legitimadoras das opções presentes de política educativa; dessa maneira, definido como o valor prático e a funcionalidade da História da Educação, disciplina que estreita laços de proximidade com as temáticas da organização e administração escolares. A terceira, em meados do século XX, *embate* com historiadores devido ao processo de evolução científica na própria área e com os sociólogos da perspectiva marxista ou neo-marxista, que trouxe contribuição uma perspectiva social para o interior da História da Educação, no sentido de uma renovação conceptual e metodológica. E por fim, no dias atuais uma *diversificação* de perspectiva de ensinar História da Educação, tem por um lado, há uma natureza de redescoberta da especificidade das temáticas escolares e do papel dos diferentes atores educativos e da sua experiência e por outro lado, há uma tendência para retomar práticas da história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas (NÓVOA, 1996).

Neste sentido, de acordo com Saviani (2007) o ensino da História da Educação, no curso de Pedagogia deveria ser estruturado, no significado do estudo da história da educação na constituição da formação profissional do pedagogo,

[...] pelo caminho da história os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador. Com esse desenho curricular as disciplinas do currículo de pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc., deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam. [...] de um curso assim estruturado espera-se que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar,



com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (SAVIANI, 2007, p.130).

Mas, acreditamos que a formação de professor deve ser reconsiderar a princípio e que o papel que assumi ou assumiu pela área História da Educação na formação desse profissional dentro do contexto de sala de aula.

No que se refere à disciplina Didática Geral, conforme Hamilton (2001), a palavra *didática* ingressa no léxico europeu ocidental em 1613, conjuntamente com outras palavras como aula ou classe, catecismo currículo, que denotam a passagem de um ambiente de aprendizagem para uma instrução, configura-se uma reviravolta educacional que ele designa com a expressão “virada instrucional”.

A partir do momento em que surgiu a concepção de “Educação para todos” (NARODOWSKI, 2004), do educador tcheco João Amós Comenius ou Jan Amos Komenský<sup>7</sup>, seu nome original, principal mentor da educação moderna no século XVII, que tinha a finalidade de planejamento, execução e avaliação de ensino, associados à intenção de alcançar a sua modernização. Para Comenius, a didática se revela como uma indicação de educação para a sociedade, abrangendo uma intensa reflexão sobre as necessidades sociais e os processos determinados para a educação, a formulação de propostas educacionais relacionadas, previsão de recursos materiais, economia do tempo e avaliação sistemática dos resultados atingidos.

A Didática aparece no cenário da modernidade fazendo parte da construção escolar, responsável pela ampliação de transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, num momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo (CASTANHO; CASTANHO, 2008). Ao mesmo tempo, que esse processo de ampliação dos “saberes elementares” para a população, temos também a racionalização do processo de transmissão de saberes, a inserção de uma estrutura produtiva, como em termos de método e de professor.

No Brasil, existe uma evolução histórica da Didática, de acordo Veiga (2004) são os seguintes – Primórdios da Didática: O período de 1549/ 1930 – os intentos didáticos – “Ratio” enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o

---

<sup>7</sup>João Amós Comênio (*Comenius*) nasceu em 1592 em Nivnice, Moravia (hoje República Tcheca). Era de família eslava e praticante do protestantismo. Ao concluir seus estudos secundários, optou pela carreira eclesiástica, quando estudou Teologia na faculdade Calvinista de Herborn, na Alemanha, onde se entusiasmou com as ideias de filósofos que criavam uma concepção de ciência baseada no empirismo. Comenius estabeleceu-se em Amsterdã, onde permaneceu até morrer, em 1670. Ver: <<https://www.pedagogia.com.br/biografia/comenius.php>>. Acesso 2 jan. 2020.

estudo privado, em que o mestre prescrevia o método de ensino, a matéria e o horário; as aulas, ministradas de forma expositiva; a repetição visando repetir, decorar e expor em aula, o desafio, estimulando a competição; a disputa, outro recurso metodológico consistia em uma defesa de tese. Os exames eram orais e escritos, visando avaliar o aproveitamento do aluno. O papel da Didática (Metodologia de Ensino) como é denominado no Código pedagógico jesuíta, estava centrado no seu caráter meramente formal, tendo por base o intelecto, o conhecimento e marcado pela visão essencialista de homem; e compreendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando à orientação do ensino e do estudo.

A Didática pombalina<sup>8</sup> do Alvará Régio de 1759 aos Pareceres de Rui Barbosa<sup>9</sup> em 1882 (1759-1882), uma nova organização instituída por Pombal com o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. Em 1827, a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, com adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo “ensino mútuo”, o qual se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas; mais o papel do professor continuava com o planejamento geral e a supervisão dos estudos (SAVIANI, 2007).

O parecer-projeto de Rui Barbosa, segundo Saviani (2007) uma obra monumental que abrangeu todos os aspectos da educação, do jardim-de-infância ao ensino superior. O método de ensino consistia no intuitivo, que surgira na Alemanha no final do século XVII e que fora divulgado pelos discípulos de Pestalozzi<sup>10</sup> no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. O método de ensino em que o ensino

---

<sup>8</sup>**Sebastião José de Carvalho e Mello**, o Marquês de Pombal e Conde de Oeiras, nasceu em Lisboa, Portugal, no dia 13 de maio de 1699. Foi um político e diplomata português, embaixador nas cortes inglês e austríaco; Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e também Ministro do Reino. Faleceu em Pombal, Portugal, no dia 8 de maio de 1782. Ver em:

<[https://www.ebiografia.com/marques\\_de\\_pombal/](https://www.ebiografia.com/marques_de_pombal/)>. Acesso em 03 jan. 2020.

<sup>9</sup>**Rui Barbosa de Oliveira** (1849-1923) foi um político, diplomata, advogado e jurista brasileiro. Representou o Brasil na Conferência de Haia, foi reconhecido como “O Águia de Haia”. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras e seu presidente entre 1908 e 1919. Ver em:

<[https://www.ebiografia.com/rui\\_barbosa/](https://www.ebiografia.com/rui_barbosa/)>. Acesso em 03 jan. 2020.

<sup>10</sup>**Johann Heinrich Pestalozzi** nasceu em 1746 em Zurique, na Suíça. Quando era jovem, abandonou os estudos religiosos para se dedicar à agricultura, sendo que não obteve sucesso em sua empreitada. Foi um pedagogo suíço que defendia a educação dos pobres e enfatizava métodos de ensino destinados a fortalecer as próprias habilidades do aluno. O método de Pestalozzi tornou-se amplamente aceito, e a maioria de seus princípios foi absorvida pela educação moderna. As doutrinas pedagógicas de Pestalozzi enfatizavam que as instruções deveriam passar do familiar para o novo, incorporar o desempenho das artes concretas e a experiência de respostas emocionais reais. Para grande angústia de Pestalozzi, o Instituto Yverdon perdeu sua fama e seus alunos. Seus esforços de reconciliação foram em vão. Com alguns alunos, ele se retirou para Neuhof em 1825, triste, mas convencido de que suas ideias prevaleceriam no final. Ver em: <<<https://escolaeducacao.com.br/pestalozzi/>>>. Acesso em 03 jan. 2020.

deveria partir de uma percepção sensível; no qual o princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno.

Com o artigo 20 do Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939<sup>11</sup> que instituí a disciplina de Didática com a duração de um ano, com as seguintes disciplinas- Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Em 1941, com a legislação educacional, o curso de Didática foi considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três + um) (VEIGA, 2004).

Conforme Candau (1982) a Didática no período de 1945 a 1960, baseava-se na tendência do movimento de escolanovista centrada na dimensão técnica do processo ensino- aprendizagem. No período de 1960 a 1968 numa concepção da tecnologia de educacional que enfatiza os meios, conceito centrado no meio e, conseqüentemente, os recursos tecnológicos por se passava numa visão da tecnologia educacional como processo conjuntamente da psicologia behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistemático, a função da Didática consistia em desenvolver uma maneira sistemática de planejar o processo de ensino-aprendizagem, baseava-se em conhecimento científico e visando a sua produtividade, ou seja, alcançar os objetivos propostos de maneira eficiente e eficaz.

Segundo essa autora, instalado a Ditadura civil militar 1964 e passado o período de transição pós-64, com a retomada a expansão econômica e desenvolvimento industrial; no campo educacional a visão “industrial” adentra e a Didática é concebida como estratégia para o alcance dos “produtos” previstos para o processo de ensino-aprendizagem. No momento atual, numa reflexão Didática a partir de uma análise e reflexão sobre experiências concreta numa busca de trabalhar continuamente a relação teoria-prática, para uma prática pedagógica em que tornem o ensino que atenda os interesses e as necessidades da maioria da população (CANDAUI, 1982).

O papel da Didática na formação de professores incluiria ou incluiu necessariamente componentes curriculares orientados de maneira necessária “do que fazer” educativo e da prática pedagógica e não como o papel de formação para o ensino de História.

---

<sup>11</sup> Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Ver em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04 jan. 2020.

A disciplina de Sociologia tem sua origem, segundo Moraes (2011) com a campanha de obrigatoriedade da disciplina no nível médio, em 1891, pelo então Ministro da Instrução Pública Benjamin Constant, durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca (1889-1891), nos primeiros anos da República; essa obrigatoriedade restringiu-se as instituições federais, tendo em vista a quase absoluta autonomia dos Estados; no máximo o Colégio de Pedro II, que servia de modelo. Mais, com Rui Barbosa e seu Parecer (1882), que se redefiniu o início da presença da Sociologia na educação brasileira, no ensino secundário, para a qual propunha o ensino de Sociologia, teria mais relevância em termos de reflexões em relação aos cursos superiores de Direito, que sugeriu a substituição do Direito Natural, pelo ensino de Sociologia. No entanto, o Parecer, que nem foi lido e nem aprovado, tem sua importância como marco na história da Sociologia no ensino secundário brasileiro.

Por meio do Decreto n. 16. 782-A de 13 de janeiro de 1925<sup>12</sup> tornou-se obrigatória a Sociologia nos anos finais dos cursos preparatórios; apesar de que sua efetividade ainda seja restrita pela autonomia dos Estados, mais pode se dizer que tem uma situação de fato desenhada com a presença da disciplina nas escolas secundárias (MORAES, 2011).

Conforme Ribeiro (2016), em 1933 foi criado o primeiro curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP, que tinha como propósito de enfatizar o papel que o conhecimento científico poderia ter na gestão pública e na construção de uma sociedade mais racionalizada; a qual teve a influência norte-americana na concepção de suas diretrizes curriculares e científicas, pois a produção de pesquisas com vistas à intervenção social consistia o tipo de produção sociológica existente na famosa Escola de Chicago.

Na Reforma Capanema de 1942, a sociologia é excluída do currículo do ensino secundário, não aparecendo como obrigatório nem no curso clássico e nem no científico, segmentos que constituía alternativos no colegial que era segunda parte do ensino secundário. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961, a sociologia aparecia no curso normal como sociologia da educacional e a disciplina de sociologia como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas humanísticas, científicas ou

---

<sup>12</sup>Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Ver em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso 5 jan. 2020.

técnico-profissionalizante, também podia ser de caráter geral ou específico da sociologia (MORAES, 2003).

A reforma educacional da ditadura civil militar por meio do Decreto Lei n. 869 de 12 de setembro 1969<sup>13</sup>, eliminava o ensino de Sociologia e sendo substituída por Organização Social e Política Brasileira –OSPB e Educação Moral e Cívica –EMC; sendo que a disciplina OSPB deveria articular-se e obedecer às mesmas finalidades da EMC, a qual deveria visar de acordo com o Parecer nº 94 de 04 de fevereiro de 1971<sup>14</sup> - “à decantação do Instinto Moral de um ser livre, a sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança e do jovem até a idade adulta”. De acordo com esse Parecer a EMC tinha como finalidade a formação da criança e do adolescente para a democracia, na busca da construção de uma sociedade onde todos possuíam oportunidade de uma vida humana digna e fraterna (ZOTTI, 2004).

A construção curricular do ensino superior ocorre a partir do Decreto Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968<sup>15</sup>, que buscava a formação de professores não numa visão crítica, mas para atender a demanda do mercado de trabalho. Como medida repressiva da ditadura militar, de acordo Germano (2005), foi instituída no ensino superior (inclusive na pós-graduação) a “Educação Moral e Cívica”, com a denominação “Estudos de Problemas Brasileiros” com o fito de reforçar a propaganda governamental em defesa da “ideologia Nacional”, combater o comunismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971, a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo como ensino de 1º Grau e junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º Grau e chegamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, com ensino

---

<sup>13</sup>Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Ver em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html>>. Acesso em 10 jan. 2020.

<sup>14</sup> Parecer nº 94 de 04 de fevereiro de 1971. Estabeleceu objetivos e conteúdos programáticos de Educação Moral e Cívica. Sobre o assunto ver em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002412.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2020.

<sup>15</sup>Decreto Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>>. Acesso em 10 jan. 2020.

fundamental I e com ensino fundamental II. De acordo, com Moraes (2011), a exclusão da disciplina sociologia no período da ditadura se deve a escolha de seus conteúdos, partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção da realidade e seu retorno a partir da década de 80 do século XX, estar associado ao período de redemocratização da sociedade.

De fato, a sociologia da educação pode ter constituído como um referencial fundamental na formação de professores desde o curso normal, como um caráter de modernidade e eficiência como “ciência da educação”, e para o curso de pedagogia contribuído para os conhecimentos pedagógicos compreensão dos fenômenos educacionais e escolares; por meio dos estudos da sociologia da educação é importante para os professores possam compreender que papéis a escola desempenha na criação e na perpetuação da realidade social (STOER, 2008).

Neste contexto, as disciplinas Didática, História da Educação e Sociologia citadas pelas(os) professores(as) revelam que não tiveram, ao longo da formação inicial, não abordaram as especificidades do ensino de história, que é uma área específica.

Retornando ao questionário aplicado aos professores, no que se refere ao planejamento do conteúdo de história,

Realizo pesquisas e trago novos materiais. Utilizo livros e também sigo normas da Base Nacional Base Nacional Comum Curricular – BNCC (PROFESSORA A).

Todo o meu trabalho é pautado em conteúdos do livro didático, mas também em pesquisas na internet, livros já utilizados, apostilas (PROFESSORA B).

Primeiramente faço um levantamento dos conteúdos exigidos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, verifico a necessidade das crianças, busco nos livros atividades que atendam o nível das crianças e relaciono com os conteúdos exigidos (PROFESSOR L).

O planejamento para esses professores consistiria em processo que envolve uma atuação concreta no cotidiano de sua atividade pedagógica, que abarca todas as suas ações e situações, o tempo todo, assim, acarretando a permanente interação entre os professores e entre os próprios alunos.

De acordo com Tardif (2002) o que envolve nesse planejamento são os saberes docentes que em sua prática integra os seguintes saberes – os saberes disciplinares –

consiste a prática docente por meio da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade; os saberes curriculares que são abordados pela maneira de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a desenvolver e o saber experiências os próprios professores, no exercício de suas funções práticas de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Numa prática educativa, os saberes experiências aparecem como núcleo vital do saber docente, o núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (TARDIF, 2002).

Segundo Tardif; Raymond (2000), os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos; os existenciais, no sentido de que um professor viveu, ou seja, aquilo que acumulou em termos de experiência de vida; os sociais, na medida em que são oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, etc) e são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como por exemplo, a escola e pragmáticos, são saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do professor. Essa tripla caracterização existencial, social e pragmática demonstra a dimensão dos saberes do professor e do ensino, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização, o currículo e o conhecimento adquirido ao longo da prática pedagógica.

No que diz ao material utilizado para a pesquisa no momento de fazer o planejamento, de acordo com Bittencourt (2004) o livro didático é um produto vinculado ao comércio editorial da indústria capitalista, que precisa ser compreendido com um sistema valores de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade; mas é composto por sugestões de diversas atividades que devem estar relacionadas aos conteúdos, para que sejam desenvolvidos, simultaneamente, conteúdos e métodos.

Conforme Kenski (2003), o uso da tecnologia, como pesquisa na internet o professor deve viabilizar-se como um espaço crítico em relação ao uso, a apropriação e a decodificação dessas informações, portanto, são mais do que um suporte pode interferir no modo de pensar, de agir e de como adquirimos esse conhecimento, o qual é abordado em programas pedagógicos ruins e com conteúdo “aculturados”, isto é, traduzidos e adaptados de outras realidades.

Quanto aos saberes de formação, questionamos os professores se contribuí para trabalhar com um conteúdo específico como o de história,

Contribuí, mas não é suficiente. É necessário realizar novas buscas e formações continuadas, pois relembra e aprender novos conteúdos (PROFESSORA A).

Não, pois na faculdade acho muito superficial, sempre pesquiso antes para passar dos alunos (PROFESSORA B).

Do 1º ao 3º Ano é mais tranquilo lembrando que nunca houve nas séries iniciais professores graduados em História (o que daria grande diferença no conteúdo), já para o 4º e 5º ano, não (PROFESSORA E).

O docente atua em uma realidade concretamente por meio de uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e ainda estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão; pois a formação não contribui e/ou contribuiu para sua atuação num contexto de sala.

Segundo Certeau (2007) o professor vai utilizar de táticas que tem como intenção de produzir, mapear e impor; estariam na maneira de fazer, ou seja, considerando na esperteza das pessoas e de suas capacidades criativas. Então, a tática consistiria por procedimentos que valem pela pertinência que daria um tempo para que numa circunstância que em um instante precisa de uma intervenção transforma em situação favorável para chegar a um fim.

De tal modo, o professor por meio da tática em sua prática, recria, refaz, reestrutura, reelabora e dissemina as respostas no contexto da sala de aula, tomando decisão no momento de ação e de planejamento.

Outro aspecto importante é que do 1º ao 3º Ano, o professor está mais empenhado em alfabetizar, sendo que está com mais atenção para o processo de aquisição da leitura e da escrita e conteúdo de matemática, deixando de lado os outros conteúdos, com o de história, que ocupa na divisão de tempo e espaço no cotidiano da escola. Como dispõe Abud (2012, p. 556),



A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias. Fato este que implica na dificuldade de aprendizagem das disciplinas privilegiadas, pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc, fundamentais para desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico.

Apontado deste modo a desvalorização do saber histórico nos Anos Iniciais, não inserindo o conhecimento histórico no processo de alfabetização, de maneira que a história apenas introduzida após a concretização da leitura e da escrita.

Para 4º e 5º Ano, o professor é exigido o domínio de várias disciplinas, o que temos uma fragilidade no domínio conceitual em determinadas áreas de conhecimento, principalmente no conteúdo de história, configurando um grande desafio para esse professor.

Neste contexto, ao questionarmos os professores sobre que conteúdo do curso de Pedagogia buscou respaldo para trabalhar a História,

No 5º período do curso de Pedagogia tive a disciplina “Didática, prática de ensino e metodologia do ensino de História”, disciplina esta que auxiliou na minha prática em sala de aula (PROFESSORA A).

Na disciplina Metodologia do ensino de História (PROFESSOR B e O).

Nas disciplinas: [...] Sociologia e História da Educação (PROFESSOR G).

Na disciplina: Didática (PROFESSOR L).

No diz a respeito às disciplinas Sociologia, Didática e História da Educação, já abordamos neste capítulo. Em relação à disciplina Didática, prática de ensino e metodologia do ensino de História, podemos encontrar nomenclaturas variadas em relação a essa disciplina nos cursos de formação de professores, de acordo Evangelista; Triches (2006, p.33) “[...] Didática da História apareceu timidamente em 2004”. (p.35) e que conforme a pesquisa dessas autoras sobre o Ensino de História e Didática da História vem se constituindo e que possuem pesquisadores com formação distinta, seja na área de História ou em Educação.

Segundo Urban (2009) a Didática da História pode se dizer que consiste em uma preparação técnica de um professor para dar boas aulas e não preocupação com o

processo de ensino e de aprendizagem, que possui um corpo epistemológico específico, que possibilite sustentar a relação entre ensinar e aprender história.

Ao pensarmos a educação em relação à aprendizagem da história, no sentido do ensino de história a partir das elaborações próprias do pensamento histórico com dispõe Schmidt (2009, p. 210),

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História.

A Didática da História como uma ciência social deve se considerar como um campo de investigação educativa, que ocupa tradicional de aprendizagem e de ensino e que constituem com base de conhecimento que se pretende ensinar. Ao mesmo tempo, por considerar como requisito de um processo de indagação, de observação, de experimentação, como base de um modelo e de disseminação que contem um rigor metodológico segundo aos princípios de uma ciência sociais (PRATS, 2001).

Pagès (2004) aborda que a Didática da História deveria ser um ponto de referência, em que o professor possa buscar em sua prática com ensinar e aprender história, de maneira que tenha argumentos ou maneiras de pensar o ensino e a aprendizagem, vai além do conteudismo e que possibilite elaborar conhecimentos teórico-práticos que permita analisar e compreender que ocorre quando se ensina e se aprende História em contextos concretos e pensar alternativas para se ensinar.

Mas, por outro lado Rüsen(2006, p.9) afirma que na Alemanha a constituição da Didática da História, se aproximou da Pedagogia, desta forma abriu um abismo Didática e os estudos históricos,

Originalmente, a didática da História da Alemanha, como em qualquer lugar, tinha sido guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores [...]. Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino de história em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história.

Esse autor explica que o “treinamento” que a Didática da História estava e está relacionada à pedagogia, sendo ensinada e aprendida pelo fazer. No segundo momento a Didática da História estaria permeada por uma situação mais voltada ao ensinar e aprender História, conectados também aos estudos históricos, que “investigam a história

como disciplina ser ensinada”, por conseguinte, nesse nível estamos falando da didática da educação histórica, que estabelece “os objetivos e as formas de educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional” como metodologia de instrução em história institui “os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados” (RÜSEN, 2006, p. 9).

Rüsen (2007) pondera que a Didática tem um conceito ambíguo no campo do pensamento histórico, sendo que o termo ‘Didática’ indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado e que se compreende por processos de aprendizado vai além dos recursos pedagógicos do ensino de história; quando o mesmo estiver conectado com o termo ‘Didática’.

Neste sentido, a Didática da História pode se considerar como uma disciplina interdisciplinar que na prática, o ensino de História vem se constituído de pesquisadores em suas atividades de investigação vinculados a História e a Educação, principalmente, valendo-se de conceitos, métodos e técnicas dessas e de outras ciências, e, por conseguinte, institucionalmente o que existe não é ainda uma disciplina, mas área de interesse interdisciplinar (CERRI, 2003).

Como uma disciplina a Didática da História tem como finalidade o elemento didático da história, sendo que investiga o modo como as interpretações do passado produzem orientações no presente e projeções de futuro, deixando de refletir sobre a consciência histórica que seria necessária resolver problemas práticos de orientação com auxílio do saber histórico.

Nessa perspectiva, o que se compreende por aprendizagem histórica [...] é a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência (RÜSEN, 1993, p.85).

A aprendizagem histórica, que se anuncia pela consciência histórica de acordo Rüsen (1993), que se evidencia ao contar narrativas históricas de uma maneira coerente de comunicação por ser sobre a identidade histórica de ambos o comunicador e o receptor; sendo que essas narrativas consistem em produtos da mente humana, com seu subsídio as pessoas envolvem lugar e o tempo de uma forma aceitável para elas.

Esse autor dispõe que a Didática Histórica possui uma função didática, tendo como finalidade investigar a aprendizagem histórica consiste em uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, como processo fundamental de socialização e de individualização humana; teoricamente, ela teria que conceituar a consciência histórica

como uma estrutura e como um processo de aprendizado e metodologicamente, poderia usar o método estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los conforme com a peculiaridade da consciência histórica (RÜSEN, 2006).

Desta forma, a disciplina Didática da Histórica temos uma questionamento sobre a questão da pedagogização do ensino de história, conforme Urban (2009, p. 170), indicando uma ausência de discussões que possui a epistemologia da história como referência, mais “considerado unicamente ou predominantemente com base nas discussões de caráter normativo e técnico”.

Neste contexto, ao questionarmos o professor qual a metodologia utilizada para ensinar o conteúdo de história,

Através do livro didático; também trazendo fotos e pesquisas e também pedindo fotos e pesquisas. Fazendo visitas com os alunos em locais da cidade, pertinentes ao conteúdo trabalhado. Passando vídeos e filmes relacionados, etc (PROFESSORA A).

Conteúdos de livros didáticos, materiais pesquisados em internet relacionada aos conteúdos, provavelmente métodos tradicionais de ensino (PROFESSOR C).

Livro didático, vídeos (documentários), aula expositiva com participação dos alunos (PROFESSOR D).

Procuro fazer com que o aluno seja o sujeito de sua aprendizagem, desenvolvendo nele habilidades de memória, atenção, concentração, linguagem oral e escrita, pensamento e senso crítico. As metodologias são variadas como: vídeos, pesquisas, apresentação de trabalhos expositivos, mesa redonda para discussão de assuntos atuais dentro do contexto histórico que está sendo trabalhado, etc (PROFESSOR G).

Por meio de projetos. Gosto muito de integrar a literatura com a história; utilizar a linguagem cênica; utilizar a linha do tempo mostrando o antes o agora, ou seja, o passado, o presente e as possibilidades para o futuro (PROFESSOR L).

Como recurso metodológico temos o livro didático segundo Silva (1996) é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira, que seu acolhimento independe da vontade do professor ou não; num processo de passa ser visto e usado como um fim em si mesmo. No entanto, o ideal consiste em que o livro didático seja apenas um suporte, um apoio e não uma diretriz básica do professor no seu ensino.

Deste modo, o professor ao definir os conteúdos, sua relevância, é necessário que o mesmo se questione com critérios se o livro didático constantemente sobre a natureza dos conteúdos de história se está em sintonia com os alunos que possui;

possibilitando e permitindo que esse intervenha uns temas ou outro. Conforme Lajolo (1996, p. 5) o professor tem que “o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático”.

Para o conteúdo de história, compreende-se que o livro didático em vez de oferecer uma visão crítica *a priori*, deveria desenvolver a capacidade crítica do aluno, sendo que o ensino de história não deve ser feito pela escolha de ideologias à esquerda ou à direita, mas pela problematização do discurso (FERREIRA; FRANCO, 2008). Ferreira; Franco (2008, p.90-91) dispõem que “é uma tarefa imprescindível que o livro didático é fornecer ao aluno subsídio para o entendimento das várias temporalidades que o conhecimento histórico envolve”.

Além do livro didático, temos duas tendências pedagógicas na metodologia desses professores, a primeira tendência pedagogia faz parte pedagogia liberal – que sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os alunos para o desempenho de papéis sociais, conforme as aptidões individuais; deste modo, os alunos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento da cultura individual. Essa tendência subdivide na tendência tradicional que se o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como indivíduo. No que se refere aos conteúdos e os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e nem com as realidades sociais; o que predomina é a palavra do professor, com aula expositiva, memorização do conteúdo, com regras imposta e com o desenvolvimento exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1982).

A segunda tendência liberal renovada progressivista – a escola tem o papel de preparar o aluno para assumir sua função sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social. Defende-se a ideia de “aprender fazendo”, portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, levando em conta o interesse do aluno; tendo assim, como pressupostos de aprendizagem, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador (LIBÂNEO, 1982). Como um dos métodos é o de Pedagogia de Projeto, que está direcionada à prática pedagógica por meio de projetos,

tem com percurso John Dewey (1859-1952)<sup>16</sup> e seu discípulo William Heard Kilpatrick (1871-1965)<sup>17</sup>. Como conceito de projeto na educação deve dar importância da experiência do educando no processo educativo. A capacidade de projetar compreende com a habilidade de agir à luz de finalidades, sendo constituída na relação do aluno com o meio.

Para Freire (1996), em uma pesquisa a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, desse modo, “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. O conceito de pesquisa compreendemos como experiência histórica, ou seja, como elemento da atividade humana, como constitutivo social. No conteúdo de história ao utilizar documentos como materiais de investigação, devemos ser críticos em relação a esses materiais e ao mesmo tempo, são imprescindíveis para a produção de conhecimento, ainda mais se for de acordo com os temas e as épocas estudadas.

Além dos documentos, também temos o uso de imagens como recurso pedagógico no ensino de história para incrementar o processo de aprendizagem. São os muitos meios que se apresentam para esta utilização -vídeodocumentários, cinema, pintura, fotografia, música, mapa, dentre outros. É relevante que o professor conheça a característica das obras com as quais irá trabalhar; saber sobre os artistas, autores, técnicas utilizadas e o momento histórico em que foram realizadas, sejam filmes, documentários. Ressaltamos que nenhum documento é neutro, sendo que ele é feito e/ou concebido por alguém, em determinado contexto, com determinada ideologia, em determinado tempo e espaço.

---

<sup>16</sup>John Dewey (Burlington, 1859 - Nova York, 1952) Filósofo, pedagogo e psicólogo americano. John Dewey nasceu em uma cidadela dos "ianques" da Nova Inglaterra, em uma família de colonos de origem humilde, no mesmo ano em que apareceu *na origem da espécie*, Darwin. "Ianque" e darwinismo foram os dois pontos iniciais de uma atividade filosófica que, iniciada em uma era arcaica de hoje, terminaria em 1952 e de uma filosofia cujas repercussões mundiais ainda são sentidas hoje. Dewey coloca o fim da educação no treinamento dos homens na "adaptação" ao ambiente e na reconstituição da maneira mais apropriada aos seus desejos e necessidades. Ver em: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dewey.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

<sup>17</sup>William Heard Kilpatrick, matemático e físico dos EUA (1871-1965). Discípulo de Dewey, destacou-se principalmente pelo seu trabalho no "Método de Projetos." Para Kilpatrick, não basta a atenção, é necessário também a intenção, pois esta torna o educando agente que prepara e executa. O projeto consiste em atividade intencionada em que os próprios alunos fazem algo num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino. Por exemplo, através da construção de uma casinha de coelhos, podem ser ministrados vários ensinamentos: geometria, desenho, cálculo, história natural, etc. Ver em: <<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=kilpatrick-william-heard>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Portanto, apesar das limitações da formação inicial em contribuir para as (os) professores(as) ensinarem história nos anos iniciais elas buscam diferentes alternativas no processo de ensino e aprendizagem em história.

## Considerações Finais

A História [...] é adepta da “concepção que faz da Pedagogia uma disciplina dependente da philosophia da vida”

PEETERS; COOMAN, 1936, s/d.

Somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.

BENJAMIN, 1994, p.203.

Numa escola em que se tem uma gestão democrática, a qual fazer da natureza do ato pedagógico que se constrói pelo Projeto Político Pedagógico, com uma finalidade o ensino. Sendo que o Projeto Político Pedagógico teve a sua construção alicerçada na relação pedagógica que se estabelece desde o contexto sala, proporcionando um contato permanente entre o professor e o aluno, o que possa levar ao conhecimento mútuo e, conseqüentemente aproximação as necessidades dos alunos conteúdos ensinados pelos professores

Deste modo, no Projeto Político Pedagógico da escola investigada não temos apresentação dos conteúdos das disciplinas Português, Matemática, Ciência da Natureza, Geografia, especificamente, História; mais como um currículo que possui um significado de uma ação educativa da escola que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a execução das finalidades educacionais que busca abranger essas áreas do conhecimento.

A constituição desse currículo deve levar em conta as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, que busca articular vivência e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e que possa contribuir para construir as identidades dos estudantes. Se o sujeito do ensino é o aluno, então, seria e/ou será que o mesmo participe das decisões no que dizem respeito aos conteúdos, principalmente o de História, a serem abordados, pois não existe educação sem sujeito da educação e da aprendizagem, pois o Projeto Político Pedagógico não deixa claro como constitui a articulação entre vivência e saberes dos alunos.

No Projeto Político Pedagógico da escola menciona projetos didático-pedagógicos que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo, no entanto, esses são abordados como datas comemorativas, apenas o Projeto Momento Cívico é realizado



toda semana, sem ser um conteúdo de história ou de outro conteúdo, seguindo somente a norma que impõe essa “comemoração” na escola, tornando sem significado para o aluno por não tem um contexto histórico por trás, que o leve a compreender esse momento.

Num contexto maior em que a escola está inserida temos o Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018), que veio ao encontro do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2020, no que se refere na construção de uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, no sentido de refletir a realidade educação pública como propósito de indicar caminhos para pode transformá-la e promover uma educação que se almeja.

Desse o Plano de Ação de Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018), temos a reconstrução e a reelaboração das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2018), como proposta de direcionar do trabalho pedagógico nas unidades escolas; porém não dispõe de como os conteúdos, especificamente o de História, será desenvolvido pelo professor/pedagogo no contexto da sala de aula, apenas apresenta caminhos.

Destarte, em relação aos autores da nossa pesquisa conforme Gatti (2014) dispõe sobre a formação inicial que a formação voltada à preparação individual do trabalho têm se revelado ineficazes, isto é, uma concepção de formação inicial de profissionais vinculado ao propedêutico, em forma teórica dissociada da experiência de trabalho, não responde as necessidades de reconversão profissional que a escola precisa.

A formação inicial deve ser capaz de preparar o professor no sentido teórico e prático, de maneira que tenha condições de superar os desafios inerentes à profissão e subsidiar esse profissional nos aspectos pertinentes à sua inserção na escola (URBAN, 2009).

No ensino de história, o/a professor/a pedagogo deveria ter como meio de ligação entre o conhecimento e o aluno, para que possa derrubar barreiras, paradigmas de que a História é um conteúdo que leve o aluno a memorização, a decoreba e a datas comemorativas dentro do contexto da sala de aula.

Nessa direção, o/a professor/a pedagogo de acordo com Fonseca (2003), deve propor uma metodologia e um planejamento para o conteúdo de história que valorize a problematização, a análise crítica da realidade, concebe os alunos e os professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula.

Logo, faz-se necessário que novas formas de formação desses profissionais no curso Pedagogia. Sendo que acaba formando um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas; no entanto, a atividade docente é uma atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é um trabalho docente.

Isto implica que esse profissional não tem constituição de um conhecimento específico para ministrar com todas as disciplinas do Ensino Fundamental I; apresentando-se como consequência as visões parciais, reducionistas ou de senso comum, bem como as dificuldades de precisão na definição de certos conteúdos. Com isso, temos um processo educativo no que se refere ao conteúdo de História e aos outros conteúdos com pouca bagagem teoria para atingir uma finalidade mais concreta.

No entanto, mesmo com as lacunas da formação e os desafios do cotidiano, as professoras criam as suas próprias metodologias, no sentido de desenvolver suas atividades, por meio de pesquisas, teatro, livro didático, vídeos (documentários), dentre outros, que possibilitem há uma prática diferente em relação ao conteúdo de história. Dessa maneira, o professor mobilize os alunos no processo de ensino e de aprendizagem em História, pois ao desenvolver as atividades com diferentes fontes e linguagem e, ao mesmo tempo, estará trabalhando com a interdisciplinaridade entre as disciplinas.

E, por fim é necessário reafirmar que, uma pesquisa como esta não é conclusiva. Entende-se que ele está aberta às novas análises. Quanto mais se investiga, mais há para investigar e as novas descobertas não cessarão...

## Referência Bibliográfica

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/14505/12123>> Acesso em 12 jan.2020.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de NikolaiLeSkov**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37 – 48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3. p. 471-473.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

CABRINI, Conceição. A História como uma janela para o mundo. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ed. n.12. set./2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-4031-int.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, TâniaMara Zanotti Guerra Frizzera. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da

educação como formação de “capital humano”. In: **Revistae-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun. 2017

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERRI, Luís Fernando. Fronteiras Interdisciplinares do Ensino de História. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2003, Ouro Preto. **Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**, 2003. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1502.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis**. São Paulo: Ática, 2007. Coleção de história do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I.

DOURADO, Luiz Fernando; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora UFPR, n.1, jan. 2006, p.33-55.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FERREIRA, Jorgetânia da Silva; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; MENDES, Olenir. O Plano Nacional de Educação: desafios a partir da construção do Plano Municipal de Educação de Uberlândia. **EccosRevista Científica** (Online), v. 36, p. 29-47, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes; Franco Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 79-93.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p.. 33-46, Dezembro/Janeiro/Fevereiro/ 2013-2014.

GATTI JÚNIOR, Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **O ensino de História da Educação em perspectiva Internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964.1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, (2002).

JULIA, Dominique. **La cultura scolariecommeobjethistorique**. Conferência de Encerramento do ISCHE, 15, 1993.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas (SP): Papirus, 2003.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendência pedagógica na prática. **Revista ANDES**, n.6, 1982, p. 1-16.

MARSON, Noam Alves Martins. **Redescobrimos espaços de esperança: um resgate do sentimento topofílico nos ambientes escolares de Uberlândia**, 2016, f.171. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2016.

NASCIMENTO, Carolina Picchett; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. A função social da educação infantil na teoria histórico-cultural. In: **Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil. Educação Infantil: Balanço de uma Década de Luta**. São Paulo, set. 2009, p. 60-67.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVALÍS. Fragment, 1515. In: WERKE, Briefe. **Dokumente**. Heidelberg:Fragmente 1, v.2, 1951,p.402.

NÓVOA, António. História da Educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, 4 (XIV): 417-434, 1996.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. [Impresso] Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

NUNES, Clarice. **O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula**. Revista Brasileira de História da Educação, n.6 jul/dez. 2003, p. 115 a158.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, vol.15, n.1, São Paulo, Apr. 2003, p.5-20.

\_\_\_\_\_. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

PAGÈS BLANCH, Joan. Enseñar a enseñar Historia: laformación didáctica de los futuros profesores de historia. In: HERNÁNDEZ, José Antonio Gómez; MARIN, Maria Encarnación Nicolás. **Miradas a la historia reflexiones historiográficas** em recuerdo de Miguel Rodríguez. 2004, p. 155-178.

PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta de. **Educação: Pequena história da pedagogia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1936.

PRATS, Joaquín. **Enseñar Historia**: notas para uma didáctica renovada. Consejería de Educacion, Ciencia y Tecnologia. Junta de Extremadura. Mérida, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RIBEIRO, Paulo Silviano. **Saúde, ordem e progresso**: as interfaces da aproximação da medicina e da sociologia paulistas (o caso da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo entre 1933 e 1943), 2016, f. 254. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

\_\_\_\_\_. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

\_\_\_\_\_. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. Tradução de Estevão de Rezende Martins.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p.99-134, jan/abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de Aprendizagem Histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos**(Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015, p. 95.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In. \_\_\_\_\_(orgs). **Histórias de professores**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

STOER, Stephen Ronald. Sociologia da educação e formação de professores. **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 26, 2008, p.71-84.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, vol.21, n.73, Campinas, Dec. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TERRA, Antonia; FREITAS, Denise. **Referencial Curricular de História da Fundação Bradesco**. São Paulo, págs. 2-12, Dez/2004.

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

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Manual de instruções básicas de prática de ensino. 1994.

\_\_\_\_\_. **Plano de ação referência da rede municipal de ensino**. Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma perspectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 37-70, 2003.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, 22(1):35-43, janeiro-março 2018.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. f. 246, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba, 2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. As Configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 3. Paraná: UNICAMP, UnC, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2020.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto**, 9(47):1-11, 1990.



## ANEXO I

Questionário a ser respondido pelo pedagogo

1- Onde e quando você se graduou?\_\_\_\_\_

2- Em relação a sua formação como se deu a opção do curso de pedagogia?\_\_\_\_\_

3 – Comente sobre sua formação inicial?\_\_\_\_\_

4 – Como foi trabalhado, ao longo da graduação, o ensino de história?\_\_\_\_\_

5- Quanto tempo você dá aula específica de história?\_\_\_\_\_

6 - Como você constrói o seu planejamento em relação ao conteúdo de história? Busca em material como livro didático e/ou segue apenas as normas da BNCC?\_\_\_\_\_

7 – A formação que você teve contribui para trabalhar com um conteúdo específico como o de história?\_\_\_\_\_

8 – Em que conteúdo do curso de Pedagogia você busca respaldo para trabalhar a história?\_\_\_\_\_

9 – Como você ensina história? (Quais as metodologias utilizadas)\_\_\_\_\_