



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

SILVANA RODRIGUES DUARTE

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS
2017**

SILVANA RODRIGUES DUARTE

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Orientadora: Profa. Ma. Rejane Maria de Araújo Lira

**CAJAZEIRAS
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

D812f Duarte, Silvana Rodrigues.
A formação docente e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental / Silvana Rodrigues Duarte. - Cajazeiras, 2017.
97p.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Ma. Rejane Maria de Araújo Lira.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2017.

1. Formação docente. 2. Ensino de história. 3. Ensino fundamental. 4. Prática docente. I. Lira, Rejane Maria de Araújo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

SILVANA RODRIGUES DUARTE

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Aprovado em: 25/04/17.

BANCA EXAMINADORA

Rejane Maria de Araújo Lira

Profa. Ma. Rejane Maria de Araújo Lira – UAE/CFP/UFCG
Orientadora

Maria Janete de Lima

Profa. Dra. Maria Janete de Lima – UAE/CFP/UFCG
Examinador Titular

Danilo de Sousa Cezario

Prof. Me. Danilo de Sousa Cezario – UAE/CFP/UFCG
Examinador Titular

Maria Thais de Oliveira Batista

Profa. Maria Thais de Oliveira Batista – UAE/CFP/UFCG
Examinador Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que iluminou o meu caminho, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Ao meu esposo, João Paulo, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades ao longo da caminhada.

A minha filha, Ana Lívia, que embora não tenha conhecimento de todo o processo, cintilou de maneira especial os meus pensamentos, me levando a buscar sempre mais. Filha és a razão maior de minha existência.

Aos meus pais e irmãs, meu imenso agradecimento pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A minha orientadora, professora Rejane Maria de Araújo Lira, pela atenção e empenho docente, pelas suas correções e incentivos profissionais.

Aos professores da UAE do CFP, pelas valiosas contribuições na minha formação, obrigada.

A/o professor/a coordenador do PIBID, do qual fui bolsista, meus imensos agradecimentos pelas valiosas aprendizagens.

As professoras que foram sujeitas da minha pesquisa, sem as quais não seria possível ensaiar análise de dados tão expressivos para minha futura atuação profissional.

Aos/as funcionárias/as da UAE do CFP que, de forma direta ou indireta, contribuíram no meu percurso acadêmico.

Aos colegas da turma 2011.2.

A todas as pessoas que não citadas aqui, mas marcadas na minha estrada estudantil, muito obrigada.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. (John Dewey)

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo a formação docente e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo teve por objetivo principal a análise sobre a formação do professor que leciona o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de conhecer e compreender as práticas desenvolvidas por esse profissional. Para isso, os objetivos específicos foram mapear a importância do ensino de história nos anos iniciais; caracterizar os processos de formação e competências profissionais docentes para o ensino de História e desvelar aspectos relevantes sobre a formação docente e o ensino de História no ensino fundamental. Para o desenvolvimento teórico-metodológico deste estudo, foram empregados recursos bibliográficos através de pesquisas já publicadas na área (GATTI, 2010; BARREIRO, 2006; PIMENTA, 2002; SCHIMIDT, 2004; SILVA, FONSECA, 2010; PEREIRA, 2012; NASCIMENTO, 2010; BRZEZINSK, 2008; RICHARDSON, 2010; MOURÃO, ESTEVES, 2013) e outros que abordam a formação inicial de professores para atuarem especificamente no ensino de história, e também, o uso de documentos legisladores da educação nacional (CF, 1988; LDBEN, 1996; PNE, 2014; Lei Nº 11.645/08; Lei Nº 11.274; PCN, 1997; DCN, 2006; DCNEB, 2013; UFCG, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2009) que tecem o ordenamento legal acerca do objeto deste estudo. Trata-se de um trabalho que se insere na abordagem da pesquisa qualitativa, de cunho descritivo. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) professoras que ensinam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I em uma escola da rede estadual de ensino, situada no município de Cajazeiras-PB. Os dados foram analisados através do conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo (AC). A partir deles, percebeu-se que a formação docente se configura como o elemento primordial para um adequado desempenho profissional. Além disso, pôde-se constatar nos enunciados das entrevistadas que o processo formativo do professor para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental é muito frágil, ainda assentado na perspectiva de ensino tradicionalista voltado para a “decoreba”. As entrevistadas apontaram ainda as grandes dificuldades que têm para ensinar história nos anos iniciais, fato que acaba deixando os conhecimentos da disciplina para segundo plano, por dar destaque apenas para o ensino de português e matemática.

Palavras- Chave: Formação docente. Ensino de História. Ensino fundamental. Prática docente.

ABSTRACT

This study had as object of study the teacher formation and the teaching of history in the initial years of the elementary school. The main objective of the study was to analyze the teacher training that teaches history in the initial years of elementary school, in order to know and understand the practices developed by this professional. For this, the specific objectives were to map the importance of history teaching in the initial years of elementary school; characterize the processes of training and professional teaching skills for the teaching of history in the initial years of elementary education and to reveal relevant aspects about teacher education and history teaching in the initial years of elementary education. For the theoretical-methodological development of this study, bibliographic resources were used through research already published in the area (GATTI, 2010; BARREIRO, 2006; PIMENTA, 2002; SCHMIDT, 2004; SILVA, FONSECA, 2010; PEREIRA, 2012; NASCIMENTO, 2010; BRZEZINSKI, 2008; RICHARDSON, 2010; MOURÃO, ESTEVES, 2013) and others that address the initial formation of teachers to act specifically in the teaching of history, and also, the use of legislative documents of the national education (CF, 1988; LDBEN, 1996; PNE, 2014; Law No. 11.645 / 08; Law No. 11,274; PCN, 1997; DCN, 2006; DCNEB, 2013; UFCG, Pedagogical Project of the Degree in Pedagogy, 2009) that weave the legal order about the object of this study. This is a work that is part of the approach to qualitative research, of a descriptive nature. For the collection of data, semi-structured interviews were conducted with 5 (five) teachers who teach from the 1st to 5th year of elementary school I in a school of the state education network, located in the municipality of Cajazeiras-PB. The data were analyzed through the Content Analysis (CA) techniques set. From them, it was perceived that teacher education is the primary element for an adequate professional performance. In addition, it can be seen from the interviewees' statements that the teacher training process for the teaching of history in the initial years of elementary education is very fragile, still based on the traditionalist approach to "decorating". The interviewees also pointed out the great difficulties they have to teach history in the initial years of elementary school, a fact that ends up leaving the knowledge of the discipline to second place, because it only highlights the teaching of Portuguese and mathematics.

Key words: Teacher training. Teaching History. Elementary School. Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CF	Constituição Federal
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CSE	Câmara Superior de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EP	Escola Pública
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PEC/RP	Programa Estudante Convênio/Rede Pública
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
UAE	Unidade Acadêmica de Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1 TRAJETO METODOLÓGICO	14
1.1.1 A escolha da unidade e dos sujeitos pesquisados	15
1.1.2 Instrumentos de coleta de dados	17
1.1.3 Análise dos dados	19
1.1.4 Descrição da prática	20
2 FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	22
2.1 UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	29
2.1.1 O Curso de Pedagogia do CFP/UFCG.....	37
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..	41
3.1 O ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS	50
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia apresenta como objeto de estudo a formação docente e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo teve como objetivo principal fazer uma análise sobre a formação do professor que leciona o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de conhecer e compreender as práticas desenvolvidas por este profissional.

Para tanto, teve como objetivos específicos mapear a importância do ensino de história nos anos iniciais; caracterizar os processos de formação e competências profissionais docentes para o ensino de história; e desvelar aspectos relevantes sobre a formação docente e o ensino de história no ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino, situada do município de Cajazeiras-PB. Teve como sujeitos cinco (5) professoras do ensino fundamental I. A coleta de informações foi realizada através de entrevistas semiestruturadas em formato de um roteiro.

A escolha do objeto deu-se a partir das minhas experiências enquanto discente da educação básica na disciplina de história e que, durante as vivências possibilitadas no Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, reascenderam as minhas inquietudes acerca do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante a minha trajetória estudantil, sempre percebi o ensino de história como algo desmotivado em relação aos demais conteúdos escolares. Os meus professores da educação básica eram docentes tradicionalistas, concebiam que o aprendizado da disciplina de história estava baseado unicamente na questão de aprender as datas históricas e comemorativas do Brasil. Assim, aprendi história nessa formatação: por meio da “decoreba” e da pressão psicológica.

Todos esses fatos causaram-me traumas, tanto das metodologias e métodos pedagógicos desenvolvidos por estes docentes, como também pela maneira que estes ditavam e ordenavam como deveria ser o processo de aprender. Por consequente, tais atitudes acabaram marcando profundamente a minha trajetória escolar na educação básica e deixando reflexos significativos para a minha atuação profissional, sobretudo quando me deparei com o processo de intervenção no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.

O momento do estagio foi, por assim dizer, um período de medo, expectativas e ansiedade quanto ao meu desempenho como professora. Por outro lado, foi uma oportunidade de compartilhar e aprender, ao somar saberes e socializar conhecimentos, por meio da interação articulada entre os saberes da escola – lócus do estágio - e a universidade – local formação inicial. A minha experiência em trabalhar especificamente com conteúdos da disciplina de história, durante o estágio, foi marcada por dificuldades e desafios, pois não me senti preparada pedagogicamente para ministrar, as aulas de história de forma contextualizada e articulada, com as realidades dos alunos.

Durante a minha formação acadêmica em pedagogia, curso que tem duração de cinco (5) anos, mantive contato com uma disciplina para o ensino da história nos anos iniciais, deixando, na minha concepção, muito a desejar quanto à formação do professor para atuar de forma polivalente, para atender de forma qualitativa as demandas que a escola, os alunos e a sociedade vêm requerendo nesses tempos modernos. No meu entendimento, o curso de Pedagogia, especialmente do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – local de minha formação, deveria oferecer uma carga horária melhor distribuída, de forma a contemplar em igual proporção as disciplinas de fundamentos da educação, como também as disciplinas de orientação didática- pedagógicas voltadas para o ensino polivalente, possibilitando assim que os professores tenham condições favoráveis de ensino e de formação profissional para exercer o trabalho educativo com mais segurança sobre os dilemas que envolvem a sua profissão.

Foi no decorrer do curso de Pedagogia, no cumprimento da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, que ampliei a visão que tinha sobre o ensino de história e, aos poucos, fui desconstruindo os traumas e perspectivas negativas acerca do ensino dessa disciplina e pude iniciar uma nova compreensão sobre o ensino de história, sob a ótica da transformação e reconstrução de saberes e conhecimentos históricos inerentes a vida social e cultural dos educandos, saberes estes importantes na vida do homem nos diversos aspectos: histórico, social, cultural, político e outros.

Ainda me incentivou a realizar esta pesquisa a participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/CFP/UFCG, em que tive a oportunidade de construir grandes aprendizagens, bem como, grandes inquietudes, por meio de observações, experiências trocadas e várias fontes de

saberes adquiridas, uma vez que os conteúdos acadêmicos estudados na Universidade foram reafirmados e desenvolvidas no PIBID. Este proporciona fazer a diferença nas escolas públicas, possibilitando diversas conquistas, tais como despertar nos alunos incentivos a aprendizagem e a vontade de estudar no ensino fundamental nos anos iniciais. As atividades são trocas de experiências que me trouxeram novos conhecimentos e a expansão do saber de forma compartilhada por todos os envolvidos.

Além de minhas motivações pessoais, dados de pesquisas vem revelando que o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental tem apresentado uma sequência de desafios postos aos professores. Autores como, Silva e Fonseca (2010), Pereira (2012), Pugas e Ramos (2011) e Mourão e Estevão (2013), apontam a partir de suas pesquisas, a necessidade de se reavaliar o ensino da disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental, quando fica localizada numa margem periférica nas práticas desenvolvidas por professores que não dispõe de uma formação adequada. Outro fator importante é a questão da regulamentação e obrigatoriedade da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, que também exige a inclusão das questões étnica raciais em todas as redes de ensino, inserida por meio da Lei 11.645, promulgada em 2008.

Diante desses dados preocupantes, buscamos analisar como vem acontecendo o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental e compreender como o professor se vê na profissão docente, além disso, analisamos qual o valor que este atribui a sua formação profissional para atuar no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que sua habilitação é para lecionar todas as disciplinas da grade curricular obrigatória dessa etapa de ensino.

Com isso, a relevância social e acadêmica desta pesquisa se insere na possibilidade de contribuir através de uma discussão teórico-metodológica com os estudos já existentes viabilizando-se as discussões acerca da formação docente para atuar na educação básica, sobretudo, no que concerne ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma a viabilizar um ensino de história comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais – os alunos.

1.1 TRAJETO METODOLÓGICO

A busca por respostas em detrimento à produção de novos saberes é um dos escopos do percurso metodológico de racionalização de toda e qualquer pesquisa. Faz-se necessário, segundo Richardson (2010), articular uma metodologia que condiz com a realidade do fato a ser estudado na pesquisa, e que se busque alcançar o que se pretender a partir do problema, utilizando-se de técnicas e métodos que busquem dar respostas às nossas inquietações e dúvidas no que concerne a resolução sobre o estudo abordado, pautado de acordo com objetivos traçados para o sucesso da pesquisa.

Para Richardson (2010, p.22), “[...] metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método”. Nesse pensamento fica expressado que a metodologia é um processo valioso para o pesquisador. Ela tem a função de nortear e direcionar os caminhos para onde deve seguir a pesquisa de maneira significativa, associando os objetivos e fundamentos do objeto de estudo aos possíveis resultados almejados e encontrados no decorrer do lócus da pesquisa.

Assim, esta pesquisa é do tipo exploratória e descritiva com abordagem qualitativa, instigando-se na pesquisadora, a intenção de entender as dimensões e as descobertas do que se propôs a investigar: a formação docente e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, seja de ordem social, individual ou entre outros elementos que caracterizam a abordagem escolhida.

A abordagem qualitativa da pesquisa deve empregar, conforme indica Richardson (2010, p.80):

[...] uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Percebe-se, portanto, que a metodologia qualitativa possibilita ao pesquisador um entendimento subjetivo dos dados encontrados no campo empírico da pesquisa.

1.1.1 A escolha da unidade e dos sujeitos pesquisados

A pesquisa foi desenvolvida em uma das vinte escolas da rede estadual de ensino, situada na zona leste do município de Cajazeiras-PB. Cajazeiras é um dos municípios da região Nordeste do Brasil, localizado no alto sertão paraibano, a 488 km da Capital João Pessoa-PB, com uma população de 58.446 mil habitantes. Os sujeitos foram 5 (cinco) professoras¹ dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam nessa escola.

Para preservar o anonimato das professoras e da escola, identificamos as entrevistadas com a letra P, seguida de numerais de 1 a 5 para estabelecer a sequência e a escola, identificamos por sua sigla real (EP).

A escola (EP) foi fundada no dia 22 de julho de 1975 pela Instituição Lions Club de Cajazeiras. A sua publicação no Diário Oficial aconteceu no dia 25 de julho do mesmo ano, quando foi contratada pelo Estado a 1ª professora para lecionar a 1ª Série com uma turma de mais de 50 alunos, no período da tarde. De início a escola funcionou no prédio das Irmãs da Sagrada Face, no Bairro São José. No ano de 1983, o Lions Club cedeu o atual prédio para funcionamento da escola, mesmo ainda em fase de conclusão, local em que está situada e funcionando até hoje.

Atualmente a EP, funciona em dois turnos: manhã e tarde, atendendo um público de 190 (cento e noventa) alunos do ensino fundamental I, distribuídos nos dois turnos: manhã com 127 (cento e vinte e sete) alunos, funcionando as turmas de 1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, 4º e 5º Ano “A”, tarde com turmas de 3º Ano, 4º Ano e 5º Ano, totalizando 63 alunos, com faixa etária de 6 (seis) a 15 (quinze) anos. A Comunidade escolar é advinda de classe média baixa, atendendo a alunos da zona urbana e zona rural.

O corpo docente é formado por 12 (doze) professores com diferentes licenciaturas, sendo destes, 9 (nove) com formação acadêmica em letras, pedagogia, geografia e história; 1(uma) professora com formação no Projeto Logos II; 1 (um) com formação no magistério e 1 (um) cursando pedagogia.

¹ Todas as professoras são do sexo feminino, com formação em nível superior, sendo 4(quatro) em Pedagogia e 1 (uma) em Letras, mas habilitada para ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do Curso Normal Médio.

A EP conta com uma infraestrutura de pequeno porte, sendo 11 (onze) ambientes, distribuídos da seguinte forma: 5 (cinco) salas de aula, 1 (uma) cozinha, 2 (dois) banheiros, 1 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 (uma) diretoria, que funciona também como vice-diretora, secretaria, sala de coordenação pedagógica e ambiente dos professores e 1 (uma) sala de leitura a qual se utiliza como sala de reuniões e biblioteca. O ambiente institucional citado não possui os seguintes serviços assistenciais: odontológico, psicológico e médico.

EP disponibiliza recursos e equipamentos de uso didático - pedagógico como 1(uma) TV e vídeo, utilizados uma vez por semana, 1 (um) microsystem, usado com pouca frequência, 01(um) computador, utilizado diariamente pela coordenação pedagógica administrativa.

No entanto, existem na escola 10 (dez) computadores que estão inutilizados, por não possuir espaço para sua devida instalação. Dispõe de 1(um) mimeógrafo, sendo trabalhadas todas as manhãs para as devidas atividades a serem aplicadas, 1(um) data show, 1(uma) caixa de som amplificada, usada com pouca frequência nos eventos. EP disponibiliza de 2 (dois) banheiros para os alunos e funcionários, em condições precárias e não adequados à um atendimento à crianças.

O planejamento educacional acontece em dois momentos: o primeiro no início do ano, de modo coletivo com a participação de todo o corpo docente e apoio pedagógico, com a finalidade de organizar o calendário escolar do ano letivo e o semanal. No planejamento semanalmente, os educadores discutem as suas dificuldades em sala e organizam as atividades semanais, seguindo o planejamento didático de acordo com o projeto do Governo Federal 1º saberes da infância, engajando suas aulas com a comunidade carente.

Os professores das turmas de 1º ao 3º Ano participam duas vezes por mês de um programa de formação continuada, Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecido pela Secretaria de Educação. Os programas trabalhados na escola são: Mais Educação, Primeiros Saberes da Infância, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Atualmente funciona na escola o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID/Pedagogia/UAE/CFP/UFCG.

O corpo técnico de apoio é composto por 12 (doze) funcionários, correspondente às seguintes funções: três auxiliares de serviço, duas merendeiras, uma auxiliar de secretaria, dois inspetores, um porteiro e dois vigilantes. A escola

não possui atividades relacionadas à educação ambiental, nem atividades para o melhor desempenho da língua materna de educadores e funcionários.

Existe uma vasta área livre para recreação, mas não propicia a sua utilização devida não ser descoberta e sem infraestrutura adequada para dar suporte a momentos recreativos aos alunos. O atendimento na sala de AEE acontece através de notificação por atestado médico por parte dos pais. A escola não dispõe de supervisor escolar e orientador educacional.

O PPP da escola encontra-se em reformulação, sendo revisto para saber se as metas, objetivos e a filosofia proposta estão sendo alcançados. O mesmo foi elaborado pela equipe pedagógica, juntamente com o corpo Administrativo, docentes e com a participação de estudantes do Curso de Pedagogia que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia do CFP/UFCG.

1.1.2 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de observações feitas nas aulas de estágio e, por meio de entrevista semi-estruturada, foi composta por perguntas fechadas – para traçar o perfil das professoras e abertas – para apreender suas concepções sobre o objeto deste estudo. Desse modo, o estudo teve como enfoque considerar as observações feitas em lócus e as entrevistas realizadas a partir do objeto deste estudo como fonte de conhecimento para análise de novos conceitos e produção de saberes.

Nesse sentido, compreende-se que a observação é um método científico que consiste em observar episódios, objetos, fatos e também aos nossos sentidos, ou seja, tudo o que temos a nossa volta, material ou não. Nessa linha de pensamento, Richardson (2010, p.26) afirma que:

[...] O método científico fundamenta-se na observação do mundo que nos rodeiam. Dita observação, em termos amplos, não esta restrita apenas ao que vemos; inclui todos os nossos sentidos. portanto, devemos aprender a observar da maneira mais aberta possível para que possamos questionar-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos.

Logo, temos que ter um olhar aberto para a observação de forma questionável com relação aos fenômenos percebidos durante os procedimentos observáveis.

O outro instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, que é uma técnica usada para a coleta de informação de um estudo ou pesquisa, de forma que o pesquisador possa entender e interpretar as informações passadas pelo entrevistado sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva:

[...] A entrevista é um técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida entre “A e B” (RICHARDSON, 2010, p. 207).

É também uma forma de comunicação e interação com os sujeitos em tempo real. Algo que você precisa responder sem precisar de ajuda ou estudo preparatório para responder as perguntas que lhe forem feitas no momento da entrevista, respostas estas que contribuirão para o estudo de novos saberes e a construção da aprendizagem entre pesquisador e pesquisado, como pontua Richardson (2010, p. 208):

[...] A entrevista tem-se restringido a circunstâncias as quais uma pessoa- o entrevistador -, com um conjunto de perguntas preestabelecidas, leva a outra a responder tais perguntas. A pessoa que responde recebe o nome de entrevistado ou respondente.

Nota-se que a entrevista semi-estruturada permite ao pesquisador explorar o tema utilizando-se do mecanismo da flexibilidade e aprofundamento das informações coletadas. Dá também certa liberdade no momento de coletar os dados para o estudo posterior das informações. Trata-se, portanto, de uma técnica flexível e aberta, que instiga buscar nos participantes da entrevista outras fontes de saberes, tendo como base o roteiro com perguntas pré-definidas, podendo surgir outras questões a partir do que já foi determinado pelo pesquisador na elaboração de seu instrumento de coleta de dados.

A coleta dos dados foi permeada pela pretensão do estudo, quer seja o de analisar os processos de formação do professor para atuar no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental e como estes se sentem durante o processo de

formação docente, para de fato adentrarem ao espaço do educar de forma consciente e compromissada com o ato educativo no espaço escolar.

1.1.3 Análise dos dados

A análise dos dados obtidos foi consolidada pela Análise de Conteúdo (AC), buscando confrontar os dados coletados com o aporte teórico que deu sustentação a este estudo, a fim de compreender como o professor se vê na profissão docente, especialmente, lecionando história nos anos iniciais do ensino fundamental, e qual o valor que este atribui a sua formação profissional. O significado da (AC) vem se modificando com o passar dos anos, a sua técnica de análise ganha novas formas de analisar os dados de pesquisas e estudos diversificados.

[...] As definições de análises de conteúdo tem mudado através do tempo, a medida que se aperfeiçoa a técnica e se diversifica o campo de aplicação, com a formulação de novos problemas e novos materiais. (RICHARDSON, 2010, p.222).

As novas formas de perceber e definir a (AC) ganha espaço para possíveis questionamentos quanto forma de analisar rigorosamente os dados da pesquisa. Segundo Richardson (2010, p.223):

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

De uma forma geral, as AC são instrumentos de análises metodológicos que tem como finalidade aperfeiçoar e contribuir para a interpretação de informações nos discursos e análise de dados diversificados.

1.1.4 Descrição da prática

O período de observação na instituição aconteceu do dia 01 á 08 do mês de agosto de 2016 e teve como intuito mapear e conhecer a instituição no que diz respeito à caracterização da mesma, levando em consideração a sua estrutura física, pedagógica, administrativa e de apoio, os profissionais e suas respectivas formações, os horários de funcionamento, entre outros aspectos. Já no segundo momento, ocorreu a intervenção pedagógica realizada no período de 24 de agosto a 16 de setembro de 2016.

A visita à escola para o agendamento das entrevistas aconteceu dia 02 de fevereiro, na primeira semana de aula do ano letivo 2017. Desloquei-me a escola nos dias 08, 09, 13, 14 e 15 de fevereiro do corrente ano para a realização das entrevistas com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

As entrevistas foram feitas com professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Para a viabilidade da coleta de informações foi delimitado o tempo de 30 minutos para as entrevistadas responderem as questões da pesquisa. Contudo, as características de uma entrevista semiestruturada permite flexibilidade no tempo, nisto, algumas professoras ultrapassaram o tempo estipulado para fechar seus raciocínios, enquanto outras não precisaram usar o tempo todo.

Para caracterizar as participantes da pesquisa traçamos o perfil destas. P1 é professora do 1º ano, tem 27 anos e trabalha na escola há 5 anos, é prestadora de serviço pro-tempo. A segunda entrevistada foi P2, professora do 2º ano, ensina há 8 anos na escola, é contratada temporariamente e tem 51 anos. A professora do 3º ano, denominada de P3, atua na referida instituição há 16 anos, sendo funcionária contratada e tem 48 anos. P4 é uma profissional de 56 anos que está na escola há 3 anos, na turma de 4º ano, sendo contratada. E, por último, a professora do 5º ano, referenciada por P5, que ensina há 10 anos, tem 42 anos e é contratada pro-tempo.

Para fins metodológicos estruturamos o trabalho em cinco capítulos, sendo o primeiro esta parte introdutória, com as subseções que delimitam o trajeto metodológico dessa pesquisa. O segundo, denominado formação inicial de docente para a educação básica, subdividido em duas seções, onde, na primeira apresentamos um olhar para o Curso de Pedagogia e na segunda, tratamos do Curso de Pedagogia do CFP/UFCG.

No terceiro capítulo procedemos a uma abordagem acerca do Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, com uma subseção que trata especificamente do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

O quarto capítulo expusemos a discussão e a análise dos dados coletados através das observações e das entrevistas realizadas com as professoras. No quinto capítulo fizemos as nossas considerações finais, com matizes provisórios. Nele, demarcamos os dados compreendidos na pesquisa e firmamos o nosso entendimento acerca do referencial teórico utilizado e do campo empírico pesquisado.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A reflexão sobre a formação inicial tem se apresentado como um dos principais requisitos para transformações significativas e até para uma mudança de status da educação brasileira. Os desafios e dificuldades quanto à formação docente ainda são muitos, no entanto, é importante que o docente esteja buscando a sua preparação profissional, articulando os saberes teoricamente construídos nos espaços de formação com os saberes pedagógicos desenvolvidos nos ambientes de atuação.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de fevereiro de 2002, apresenta as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior, estabelecendo normas e fundamentos organizacionais curriculares para o sistema de estabelecimento de ensino, incluindo todas as etapas da educação básica.

As diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação de Professores foram proclamadas em 2002, através da Resolução do Conselho nacional de educação/Conselho Pleno CNE/CP, nesta aparece:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200(duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3(três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

Observando atentamente os trechos destacados neste documento, entende-se que a estrutura de organização dos cursos superiores preza a mediação entre teoria e prática em suas ações educativas, em consonância com os objetivos e metas propostos pelo projeto pedagógico de cada curso, proporcionando aos alunos compreender o papel relevante que a teoria e prática têm no momento de atuar em sala de aula. Dessa forma, a relação teoria-prática são ações indissociáveis, uma depende da outra e, diariamente, são confrontadas situações concretas refletidas no processo educativo.

Os professores precisam de subsídios que lhe garantam, durante a formação inicial, mecanismos pedagógicos, que direcionem o eixo de sua prática quando estiverem em seu campo de trabalho, solidificando os conhecimentos apreendidos no percurso de preparação profissional. Nisso, a teoria e prática têm papel importante no momento de atuar em sala de aula. A relação teoria-prática são ações indissociáveis, uma depende da outra e, diariamente, são confrontadas situações concretas refletidas no processo educativo.

Faz-se importante, conforme coloca Brzezinski (2008), (re)significar e qualificar a formação do professor, oferecendo instrumentos metodológicos, projetos educacionais e cursos, voltados para contribuir com a sua prática educativa, especialmente porque o professor, no exercício de sua profissão, quando bem preparado, é capaz de transformar a escola, os alunos, e toda a comunidade escolar.

Tal entendimento remete a pertinência de se repensar os processos de formação de professores, sendo este de grande relevância social, pois o processo formativo precisa estar sempre se renovando para dispor de profissionais qualificados para atuarem nas escolas, de forma a possibilitar aos sujeitos sociais em processo de aprendizagem, terem visões de mundo e de sociedade numa perspectiva mais solidária e democrática.

Cogita-se, segundo Libâneo (2015), que a grande mudança social está na escola e no professor que seja realmente comprometido com o que faz com o seu papel enquanto profissional docente, significando assim, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem num entendimento dialético e em movimento,

circulando entre professores e alunos. Por sua vez, o professor é convocado a refletir sobre a sua profissão, o que se espera da sua função nos dias atuais frente às demandas e o cenário de mudanças constantes em todos os setores da sociedade.

Como ressalta Pimenta (1996, p.83) “[...] os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a teoria em relação a prática”. Ou seja, as experiências e ações educativas refletem sobre o fazer docente diariamente, refletindo sobre o que e como ensinar de maneira que o aluno consiga aprender.

A docência é, de acordo com Nóvoa (1992), um campo de estudo vasto que instiga a muitas descobertas ligadas ao ato de ensinar. A adoção de práticas de investigação pelo professor e o conhecer sobre o seu próprio trabalho torna-se relevante, a fim de que o profissional docente seja consciente da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e competente no seu campo de trabalho.

Diversos estudos, entre eles os de Gatti (2010), têm apontado para a necessidade de se reconstruir, ressignificar e viabilizar a formação inicial do professor para a sua habilitação na educação básica. É preciso que o professor tenha uma formação pedagógica de qualidade e que o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino de história, possa favorecer aos seus alunos aprendizagens e conhecimentos significativos na sua formação escolar. Com uma boa formação profissional, os docentes conseguem alcançar como eixo principal de sua prática pedagógica a problematização de situações a partir de realidades concretas.

Para Fonseca (2007, p.150), “[...] a constituição do professor como profissional, pensador, crítico e cidadão pressupõe pensar a educação como um processo construtivo, aberto, permanente que articula saberes e práticas produzidas nos diferentes espaços”. Nesse direcionamento, o educador precisa ser um profissional comprometido com a educação, compreendendo a sua função no processo de crescimento do educando, favorecendo a aprendizagem escolar.

Ramalho (2004, p.53) diz que, “[...] o professor além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar”. Isso significa que a teoria aprendida na formação inicial deverá caminhar entrelaçada pela prática em

sala de aula. Esta se configura como um local de formação, em que professor e educando vivenciam e trocam experiências cotidianamente. É um momento de trocas mutuas de saberes, em que há diversas situações de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Antunes (2007, p.48) diz que “[...] o educador não nasce pronto. Forma-se ao longo de sua própria caminhada de professor, observando em sua experiência esta ou aquela ação, este ou aquele cuidado”. Logo, a formação é um processo de reformação através do contato com a realidade. Afinal, a sala de aula é um espaço de interação que está diretamente relacionado ao contexto sócio cultural na qual os sujeitos sociais estão inseridos.

A formação docente na atualidade está pautada na transformação social do homem, de modo a enfrentar os novos desafios e demandas que a educação atual exige. A gênese é um processo de reformação através do contato com a realidade. Por isso, o professor deve buscar alternativas e caminhos que possam facilitar o processo de conhecimento do aluno, e para isso, é imprescindível uma formação inicial e continuada, que incentive a busca por novos saberes docentes (BRZEZINSKI, 2008).

O professor é evocado a está atualizado, pesquisando e despertando a curiosidade para os acontecimentos atuais, e assim poder utilizar este processo a seu favor na construção e assimilação de conteúdos, facilitando a sua maneira de ensinar os saberes aos seus alunos (TEIXEIRA e SCHWANTES, 2011).

Dentro de uma perspectiva de formação inicial, o professor precisa estar atento a realidade social e cultural, em que é preciso desconstruir alguns conceitos reproduzidos na formação básica, que na maioria das vezes ocorre de forma precária, sendo importante que o professor se aperfeiçoe diariamente, fazendo formação continuada, pesquisando sobre tudo que acontece no mundo, possibilitando oferecer uma formação de qualidade. Dessa forma, Ramalho (2004 p.83) afirma que:

As novas exigências que vem sendo apresentadas pelas atuais políticas educacionais, tidas como a educação para o século XXI, e que os questionamentos em torno da formação do professorado, obrigam-nos a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processos de formação inicial e continuada, em novos espaços e tempos.

É primordial que se tenha um aprofundamento maior sobre os princípios da formação docente, pois este é um mecanismo estimulador para a construção de seu crescimento pessoal e profissional de forma competente, autônoma e valorizada. De acordo com Matos e Vieira (2002), o magistério é uma proposta de formação contínua, vista como uma ação reflexiva da prática docente em que o professor tem a chance de analisar sobre o seu fazer pedagógico em sala de aula, uma vez que possibilita ao mesmo inovar, construir e ampliar os conhecimentos e saberes educativos, acompanhando as evoluções sociais e históricas.

O desenvolvimento profissional do educador deve ser entendido como um aspecto complacente na profissão, pois é neste momento que consegue se efetivar como docente de fato, não de forma isolada, mas em comunhão com os pares de profissão. Sobre a ideia apresentada, Ramalho (2004, p.66) diz que “[...] É um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão”. Neste sentido, o educador se constrói individualmente e em parceria com os outros que compartilham dos mesmos interesses, ideias e valores, lutando por um único objetivo, o de crescer como profissional, em constante aprendizado, de acordo com as suas possibilidades, necessidades profissionais.

Os cursos de formação inicial de professores são uma exigência legal para a atuação profissional, mas ainda existem impasses nos modelos de formação oferecidas nas diferentes regiões brasileiras, existindo um considerável número de profissionais com formações precárias, com ensino superficial adotado por algumas universidades, deixando a desejar quanto aos recursos pedagógicos utilizados para a qualificação destes e para o exercício da profissão, deixando até de atender a demanda (GATTI, 2010).

Os docentes devem buscar melhores processos de formação pedagógica, se atualizando e reconstituindo-se na profissão docente, uma vez que a mesma possa trazer resultados significativos no sentido de desenvolver um trabalho de qualidade que instiguem o prazer e a busca pelo o conhecimento.

A profissão do professor é algo ainda visto como menos importante para alguns, pois acredita-se na falsa proposição que o docente não precisa se especializar como deve e que qualquer pessoa pode ir para a sala de aula ministrar aulas. Para Ramalho (2004, p.53), “[...] o professor além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem,

os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar”. Dessa forma, o aprender da profissão requer o estudo de aspectos relevantes intrínsecos a atuação escolar, uma vez que, para ensinar, precisa-se ter domínio dos dilemas que envolvem a prática docente.

Os cursos de formação inicial têm sido vistos por futuros professores como um kit de solução para as dificuldades a serem trabalhadas com os alunos nas salas de aulas das escolas. É como se o docente participasse das aulas de formação e pronto, estaria tudo resolvido, onde o educador se qualifica e os alunos aprendem com um ensino de qualidade para todos. Mas, na realidade da prática, as coisas não funcionam bem dessa forma, o que se tem visto são formações menos atrativas, onde os assuntos não despertam a participação do educador nas atividades pedagógicas realizadas nos encontros, entre outros (NASCIMENTO, 2012).

Ser educador exige inúmeras tarefas e incertezas no decorrer de sua vida de professor, mas é preciso “esperançar”, ou seja, correr atrás daquilo que deseja que aconteça. A mudança começa por cada professor na luta por uma educação de qualidade e digna a todos os indivíduos. Rios (2010, p.9) diz:

Incertos são os caminhos da formação e do trabalho docente, se levamos em conta os inúmeros desafios que aí se enfrentam. Mas podemos esperançar se empreendemos um esforço para que a caminhada seja iluminada pelo o pensar criativo e reflexivo, que pode contribuir para a criação de um mundo novo, realmente comum, de todos e para todos.

Falar em utopia é sonhar com dias e perspectivas na construção de nossa própria história, é ter esperança que as coisas podem mudar e compete a cada um de nós o que queremos para o nosso futuro próximo, assim como buscar melhores condições de formação enquanto educador comprometido com a profissão docente. Para Pimenta (1996, p.85), “[...] Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua”. Processo de aprimoramento profissional para a prática educativa do professor que deve buscar constantemente a renovação de conhecimentos inerentes a sua formação pedagógica que se atualiza constantemente.

O perfil do profissional da educação está em constante rotação, pois as mudanças e os desafios colocados à educação do sujeito tornam-se cada vez mais diversificados, variações que impõe novas formas de gestão e formação de

professores, exigindo destes uma boa preparação para o exercício docente (NASCIMENTO, 2012).

Contudo, percebe-se que essa formação deve estar pautada nas mudanças que ocorrem na sociedade, já que a escola está apta a formar e instruir o homem para a vida social, levando em consideração as contribuições do mundo econômico e tecnológico, de acordo com as necessidades do mundo moderno que se concretiza peculiarmente dentro do espaço escolar.

Ao compartilhar desse posicionamento, Brzezinsk (1996 p.114) diz que:

[...] o atendimento às necessidades educacionais requer uma escola fundamental que, na virada do século, devesse estar apta para formar um homem que se situe em nova civilização com características determinadas pela modernidade tecnológica e definida como sociedade do conhecimento.

Hoje tudo é veloz. Informação e conhecimento são imprescindíveis para a formação humana, e na formação do professor não é diferente, é pertinente que este esteja refletindo sobre a sua profissão, pois os avanços são constantes, em que se exige deste profissional que tenha conhecimento e domínio das informações para a sua atuação.

Diante das exigências e transformações ocorridas no modelo de sociedade e educação, as universidades formadoras têm feito esforços de reestruturação organizacional, a fim de garantir a elevação da qualidade dos cursos, assim como prezar pela formação oferecida aos profissionais. Sobre isso, Brzezinsk (1996, p.117,) assinala que a qualidade, neste caso, há de implicar, sobretudo, três requisitos:

Competência, pela qual se sugere a improvisação, o amadorismo, a mediocridade. Competência consiste na exigência de aplicação do método científico, de uma precisão técnica, de rigor filosófico e de disciplina metodológica. Criatividade, mediante participação ativa e inteligente, da imaginação solta, superadora da aprendizagem mecânica. Criticidade, que consiste na forma de entender o conhecimento como situado no contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto. Trata-se da qualidade superadora da relação causa e efeito, superação da alienação e da impregnação ideológica. A postura crítica impede-nos de cair seja no dogmatismo das verdades absolutas seja no ceticismo vulgar.

As reformulações curriculares dos cursos superiores devem adotar os requisitos acima com o intuito de garantir, primordialmente, uma educação de qualidade a todos, de forma que se pratique durante a formação do professor, estudos de qualificação para o seu campo de trabalho, baseando-se em tarefas e atividades que o façam desenvolver as dimensões formativas do profissional da educação, com precisão e competência na prática diária do ensinar.

Outra questão importante é o que diz respeito à formação que o educador possui e de que forma o mesmo foi preparado para atuar no contexto escolar, em que condições este se encontra, no ser professor (NASCIMENTO, 2012). Pesquisar novas práticas que auxiliem na formação docente de forma a aperfeiçoar a ação no espaço escolar é uma indicação apontada em várias pesquisas.

2.1 UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

A história do curso de pedagogia é um campo marcado de transformações e mudanças que impulsionam o resgate e os desafios da formação de pedagogos com enfoque em pesquisas e estudos sobre a formação de professores ao longo dos anos. A Constituição Federal (CF) de 1988 é considerada o marco da educação brasileira, documento que veio preconizar o direito a educação para todos os sujeitos, estabelecendo normas, princípios e servindo de referência a todas as demais espécies normativas de funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Atualmente, a educação é responsabilidade das autoridades governamentais, assim como da família e da sociedade. O direito a educação infantil é garantido em creche e pré-escolas, às crianças de até 5 anos de idade. Esse direito passou a ser reconhecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/96, como a primeira etapa da educação básica.

Após a CF de 1988, veio à LDBEN (1996), trazendo mudanças significativas no sistema de ensino e nos cursos de formação de professores, a partir de intensos debates de movimentos sociais e de educadores, sobretudo, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de pesquisas e estudos (BRZEZINSKI, 1996; GATTI, 2010; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1996), sobre a formação, formulações e regimentos da educação e dos profissionais.

Em 2006, com a aprovação da Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE)/CP, foi instituído as DCNs para o Curso de Pedagogia, licenciatura, trazendo as condições de ensino, de aprendizagem, assim como, definindo as formas de planejamento e de avaliação pelos órgãos educacionais competentes. Elas compreendem a formação de professores para atuar no exercício docente, na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental I, no ensino médio na modalidade normal, na educação de jovens e adultos e na gestão, podendo este profissional atuar também em área que demandem trabalhos de intencionalidade pedagógica. Este documento fala sobre a estrutura e regulamentação curricular do curso de Pedagogia.

A formação do licenciado em pedagogia tem como eixo principal o conhecimento sobre a esfera escolar, lócus facilitador do processo ensino-aprendizagem, caracterizando-se como comunidade de aprendizado constante e diversificado, preparando o indivíduo para a vida em sociedade, uma vez que possibilita a este desenvolver competências e habilidades inerentes à sua vida. É um espaço propício ao acúmulo de conhecimentos e ampliação de saberes diversos, que socializamos diariamente, favorecendo a educação e o processo na e para a cidadania do estudante.

Os profissionais habilitados para exercerem a função de professor na educação básica terão que, obrigatoriamente, terem cursado curso superior ou médio em pedagogia, em cursos aprovados e reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), profissionais estes capacitados e treinados para desempenhar o trabalho educativo na modalidade infantil e nos anos iniciais, como estabelece a LDBEN (1996) em seu artigo 61:

- I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
- I- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

Portanto, se faz proveniente a formação qualitativa dos professores atuantes no ensino básico. Ou seja, nas primeiras aprendizagens, sendo este o contato inicial

que a criança terá e de maior aquisição do saber desta, aprendizados que servirão de alicerces para as suas empreitadas sociais e escolares perante a vida social.

O profissional habilitado em Pedagogia tem a demanda e a oferta de atendimento educacional em espaços fora da escola, como hospitais, domicílios, grupos sociais, ONGs, igrejas, e outros, este assegurado por documentos legislatórios que garantem a atuação desse trabalhador em outras demandas, estimulando o desenvolvimento de práticas educativas e trabalhos coletivos nos diversos campos do conhecimento, seja o espaço escolar ou não.

A pedagogia e o mundo do trabalho trazem mudanças primordiais no processo de organização e estruturação da sociedade, de forma que se faz necessário refletir e objetivar um olhar crítico e reflexivo quanto às demandas de formação de professores para o Curso de Pedagogia, pautando-se no modelo de sociedade vigente.

Estudos como o de Lopes e Santiago. (2016, p. 61) ratificam que se faz necessário:

[...] pensar as demandas formativas para os graduandos e graduandas do curso de pedagogia obriga-nos inevitavelmente a lançar um olhar crítico-reflexivo para o modo como a sociedade se organiza nesse momento histórico.

Nisso, as novas demandas requeridas para a atuação do pedagogo podem ser revistas de acordo com a oferta e procura, possibilitando a estes uma formação de qualidade e com capacitação profissional sólida, que possibilite trabalhar nos diversos campos de atuação do pedagogo.

Nesse sentido, as DCNs para o Curso de Pedagogia, em seu artigo 5º, defende que:

O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção de aprendizagem de sujeitos em diferentes níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006, p.2).

Isso demonstra que, aprender fora da sala de aula é de grande valor, pois solidifica os conhecimentos que permeiam a profissionalização docente, estimulando nos professores a busca por outras fontes de saberes que lhes possibilita crescimento significativo na profissão como pedagogo.

Logo, o processo de educação não acontece apenas no ambiente escolar, mas também na relação familiar e social, contribuindo para a construção do conhecimento e o aprimoramento de conceitos escolares e sociais. Diante das exigências e modelos educacionais presentes nas escolas públicas brasileiras, o pedagogo precisa estar apto a atuar em outros campos que exigem ações educativas, fazendo este uma análise sobre a produção do saber e sua utilização no contexto e vivência de mundo do sujeito.

Segundo Charlot (2014, p.161-162), “Aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar, mas reconhecer também, que existem outras.” O educador deve ter a postura de agente intermediário do conhecimento, exercendo o papel de impulsionar e mobilizar as diversas formas de produzir conhecimentos, utilizando-se de diversos instrumentos de aprendizagem.

É importante que o professor intercale o contexto da sala de aula com os aspectos social e individual do educando, ou seja, os saberes que se aprende na escola, procurando dessa forma contemplar uma formação que articula história cultural e contexto educacional. A esse respeito, Freire (1996, p.17) assinala que ensinar exige respeito aos saberes do educando:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes em áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

É pertinente reconhecer e entender enquanto docente que visa oferecer um ensino de qualidade, que os problemas sociais do indivíduo fazem sim parte da educação, não se tem como separar o que se aprende na escola do que é vivido fora dela, pois ambos não existem sem a contribuição do outro.

A organização econômica e globalizada em que se encontra o atual cenário da sociedade brasileira leva a Pedagogia requerer uma nova face de demanda de

formação de profissionais (o pedagogo) para atuarem em seus distintos setores, com especial atenção para atuação docente no contexto escolar. Sobre essa dimensão de atuação, a pesquisa é um elemento muito importante na formação em Pedagogia, pois a iniciação científica é um fator de relevância na formação do sujeito.

A pesquisa abre um leque de oportunidade que permite ao futuro docente ter uma formação profissional pautada a atender as demandas do processo de ensino-aprendizagem, de forma que este consiga colocar em prática os princípios do trabalho educativo, contribuindo para a construção de sua carreira docente, orientando as suas ações práticas e metodológicas do ensino.

As DCNs (2006) para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura preconiza no Art. 3º, Parágrafo único, Inciso II, que:

[...] a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. A pesquisa como caráter formativo possibilita criar novos conceitos, refletir sobre estes, estudar e analisar técnicas pedagógicas através da reflexão e mediação docente exercida pelo o docente durante o processo de formação acadêmica (BRASIL, 2006, p.01).

Percebe-se que a pesquisa favorece ao professor aperfeiçoar o saber pedagógico diariamente numa relação dialógica, crítica e reflexiva na práxis de sua prática educativa, usando métodos de ensino aplicáveis e significativos que atendam as dificuldades escolares.

O princípio da cidadania é um dos eixos principais na formação do pedagogo segundo as DCNs (2006), ao estabelecer no Art. 3, Parágrafo único. I:

O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania. Ou seja, o professor enquanto profissional e ser humano socialmente ativo e crítico precisa ter total consciência do princípio formativo e educativo na escola, de forma a rever continuamente os resultados da ação docente para a comunidade escolar e social exercendo o princípio da cidadania (BRASIL, 2006, p.01).

Nessa perspectiva, a escola é favorecedora e estimuladora em promover ricas formas de aprendizagens, a mesma tem por mérito e excelência possibilitar ao educando uma aprendizagem qualificada, estimulando no aluno o ato de pesquisar, assim como lutar pelos seus direitos, formando cidadãos autônomos, com

conhecimento crítico e consciente do seu papel na construção de uma sociedade justa e igualitária conhecedora de direitos e deveres como cidadão.

Concorre aos profissionais graduandos em Pedagogia a participação em atividades docentes na organização do trabalho escolar, abrangendo todas as atividades teóricas e práticas pedagógicas do processo educativo escolar. O curso de licenciatura em pedagogia deixa claro essa prerrogativa nas DCN (2006), Art. 4, Parágrafo único.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares (BRASIL, 2006, p.02).

Nota-se a importância que os aprendizes da profissão educativa tenham acesso e participem de ações que permeiam a esfera cotidiana escolar, subsidiando as diversas experiências e aprendizagens, dando base para a sua atuação profissional de forma participativa e atuante, atendendo as demandas do trabalho pedagógico, tendo como tripé da formação inicial, a pesquisa, extensão e o ensino, elementos essenciais para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A dimensão ética está constantemente presente na vida cotidiana de uma sociedade, seja no aspecto pessoal, assim como o profissional. Este último é um dos alicerces para a formação interpessoal e coletiva para a vida em sociedade. É preciso entender o significado da presença da ética na prática cotidiana do docente, assim como aprimorar o desenvolvimento ético durante a formação acadêmica do indivíduo, sendo de grande importância para o profissional, buscar valores éticos no ambiente de trabalho, instigando trocas de experiências significativas para si e para os demais.

As DCNs (2006) estabelecem em seu Art. 5º, inciso I, que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006, p.2). A ética no contexto escolar é um recurso formativo importante, pois permite ao professor educar e avaliar a si mesmo, buscando uma perspectiva do ser ético e justo, analisando o direcionamento de seu campo de trabalho.

Faz-se necessário refletir continuamente sobre a ética na formação profissional, baseando-se a partir de ações e estudos sobre aspectos de conduta moral aprendidas no percurso de qualificação profissional. Porquanto, estamos em constante transformação e mutação, tendo como propósito favorecer uma educação de qualidade a todos. O pedagogo precisa compreender a dimensão da ética no processo educacional, trabalhando o ser ético, o qual é considerado um instrumento fundamental para se viver em conjunto. E a escola deve oferecer uma formação humanitária com valores éticos e morais que permitam aos alunos construir uma boa formação ética dentro e fora de sala de aula.

Conforme ressaltam Ortega e Santiago (2009, p. 30):

A tarefa de atuação didático pedagógica do pedagogo extrapola em muito a sua formação, gerando inúmeras possibilidades de transferência de conhecimento, apoiado pelos valores humanísticos e éticos, no desenvolvimento humano.

Entende-se que em toda e qualquer ação professoral, independente de qualquer que seja a área de trabalho, haverá um fim moral relevando a sua conduta em sociedade. Dessa forma, a ética é fator importante na e para a formação do educador.

É imprescindível que o educador tenha uma formação adequada para o exercício de sua profissão, para quando inserido na profissão, possa atuar de forma a estimular o educando, para que a sua aprendizagem flua significativamente. Contudo, a questão salarial do professor também representa um desafio a ser superado, quando ainda apresenta significativo coeficiente representativo de desvalorização, seja pela sociedade e/ou pelo próprio educador, quando em alguns casos, mesmo não se identificando com a profissão, se submete ao trabalho manufaturado por falta de outro trabalho para desenvolver.

Entende-se a necessidade urgente de uma mudança substancial no processo de formação docente e nos conceitos que envolvem a sua atuação profissional, principalmente porque a sociedade é um reflexo da educação do país, pois é através da formação educacional que os cidadãos formam sua capacidade crítica de interpretar a realidade na qual o mesmo está inserido. Neste sentido, a formação educacional determina que tipo de cidadãos estarão atuando na sociedade. Isso justifica o estado de carência da preparação e atualização profissional do professor.

Reconhece-se que o conhecimento é inacabado, todos os dias têm-se algo para aprender e sempre buscar coisas novas. É essencial a curiosidade das coisas e coragem para descobrir o novo e para modificar ações pragmáticas na docência (FREIRE, 1996), para que então se possa colocar as descobertas em prática no mundo em que vive, criando novos saberes indispensáveis as nossas vivências no meio social e cultural, exercendo com sabedoria e conhecimento pedagógico o ato educativo, pois a cada dia encontram-se maneiras e possibilidades que auxiliam nessa busca constante para que o professor possa desempenhar o seu papel, que é oferecer um trabalho de qualidade e que vise, principalmente, o contínuo aprendizado dos sujeitos sociais - alunos.

Ser um profissional autônomo na carreira de educador é importante no tocante ao aprimoramento profissional, instigando o mesmo a buscar os seus próprios caminhos que fazem parte do saber docente, trabalho realizado também em conjunto com os seus colegas professores, em que há um compartilhamento de conhecimentos com os demais. Ramalho (2004, p.54) diz que “[...] o profissional da educação produz, mobiliza e conduz saberes que lhe são próprios, peculiares e que ele faz circular entre nos componentes do grupo”. É preciso lutar, enquanto docente comprometido, com o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, buscar alternativas e formas de emancipação autônoma que contribuam para a construção da profissionalização.

O professor é um ser que atua no contexto educacional de forma a contribuir com o crescimento de seus alunos e da escola também, exercendo a sua prática docente nas produções pedagógicas, trabalhando em parceria com os demais colegas professores, sendo capaz de dominar a organização e a gestão, favorecendo assim um bom desenvolvimento escolar e administrativo nas escolas.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2006 p,5) alerta para:

[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.

Rever as dimensões do ensinar docente torna-se essencial para o melhoramento do ensino e da formação do professor, uma vez que a educação é um processo em constantes mudanças e transformações com o intuito de alcançar resultados que inovem o saber docente diariamente.

2.1.1 O Curso de Pedagogia do CFP/UFCG

O Curso de graduação em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Cajazeiras-PB, foi instituído pela Resolução 294/79 do Conselho Universitário da então Universidade Federal da Paraíba. O mesmo começou a funcionar em 17 de março de 1980, nos turnos diurno e noturno. A regulamentação do Curso se deu por meio da Resolução de nº 01/84 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia do CFP em 1980 disponibilizava duas certificações: Administração e Supervisão Escolar, nomeadas pelo Parecer nº 252/69 e a Resolução nº02/69 do Conselho Federal de Educação. Com a LDBEN (1996) ficou assegurado a formação em grau superior a todos os profissionais da educação básica.

Em 1997 foi criado o Programa Estudante Convênio/Rede Pública (PEC/RP), com o intuito de atender a um grande número de docentes vindos de escolas públicas de ensino estadual e municipal, profissionais estes que não possuíam títulos de cursos em licenciatura superior. Entretanto, com o andamento do referido projeto, houve a necessidade de se repensar a estrutura curricular do mesmo, que não atendia firmemente aos objetivos do projeto citado, motivo este que favoreceu a alteração da estrutura curricular a partir da Resolução de nº 05/2004 da Câmara Superior de Ensino (CSE) da UFCG.

Entre 2001 e 2003 aconteceu a elaboração de um novo Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia sem a aceitação das DCNs, tendo como responsável a Comissão de Graduação do Setor de Educação do CFP. Dessa forma, a aprovação do projeto aconteceu no ano de 2004, segundo processo acadêmico e Resolução de nº 05/2004 do CSE da UFCG. Até então, o curso de pedagogia do CFP vem buscando reformular normas e diretrizes, a fim de oferecer uma formação educacional de qualidade.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do CFP (2003) eliminou do currículo a formação em administração escolar, conservando a habilitação em Supervisão Escolar e designou uma nova habilitação para os profissionais, que é a

Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme determina a Lei de nº 10.419 de 2002. Com a reformulação deste, houve uma procura maior na escolha pelos estudantes para a habilitação em Docência nas séries iniciais do ensino fundamental, havendo uma queda na preferência em supervisão escolar.

O Curso de Pedagogia do CFP oferece ao estudante, subsídios teóricos e práticos – com os estágios supervisionados- para que este seja um profissional qualificado para o trabalho docente com uma formação humana, crítica e reflexiva, catalogada em princípios éticos com habilitação na docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de maneira a formar profissionais comprometidos e preparados para com a educação da população brasileira, especialmente a do alto sertão paraibano. O pedagogo do curso de Pedagogia do CFP pode também atuar na Educação de Jovens e Adultos, Gestão educacional, atividades educativas e projetos educacionais, por meio da interdisciplinaridade.

Aliado aos estágios, o CFP dispõe do PIBID como subprojeto de Pedagogia, o qual é a união da universidade versus escola e aluno de graduação, dando suporte a estes que estão em processos de formação inicial. O PIBID é um subsídio na formação de graduandos, dando-lhes a oportunidade de crescimento não só dentro do próprio curso, mas também lhe possibilitando novos aprendizados, conquistas, conhecimentos e experiências práticas, interligando a teoria viabilizada no Curso de Pedagogia e a prática proporcionada nas escolas, oportunizando aos bolsistas e voluntários ensinamentos e aprendizagens assentadas na firmeza da teoria de formação e na exigência da prática de atuação.

Apesar da importância reconhecida e destacada do PIBID, a oferta e a demanda de alunos bolsistas é pouca em relação às escolas com dificuldades e que precisam dos recursos do PIBID. O investimento quanto ao projeto deveria ser maior, pois é uma experiência importantíssima na vida do graduando, ao subsidiar a base e construção de sua atuação como professor, de forma a conhecer e a integrar-se a escola como sendo a realidade de seu campo de trabalho – as escolas da educação básica pública.

Sabe-se que o ser professor exige estar em estágio permanente, uma vez que a cada aula é um desafio e um espaço para observação, registro, reflexão e encaminhamento de novas práticas construídas diariamente pelos sujeitos a partir de suas experiências e vivências escolares. Assim, a formação docente quando harmonizada de forma contextualizada, conduz o graduando ao real conhecimento,

deixando-o consciente de que todo o saber deve sempre estar aberto a novas descobertas e mudanças. Nisso, a preparação profissional é importante porque nesses tempos de profundas alterações sociais, políticas, econômicas e educacionais, a prática docente qualificada se configura como um meio potente de transformação.

O Currículo pedagógico para o Curso de Pedagogia do CFP/UFCG vigente foi aprovado em 2004 e está organizado em, no mínimo, 3.210 horas, distribuídas em 09 (nove) semestre para o turno da manhã e, no máximo, 14 (quatorze) para o período da noite, com turmas de 45 (quarenta e cinco) estudantes, oferecidas semestralmente. Entre os componentes curriculares, encontra-se a disciplina de Estágio Supervisionado, alocada na Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do CFP, da UFCG. Esta é voltada para a integração entre teoria - apreendida na formação inicial- e a prática - inserção nas escolas de educação básica-, para que as experiências vividas no cotidiano escolar sirvam como alicerce para as novas reflexões sobre a profissão docente e suas implicações. Conforme dispõe o PPC (2009, p.13) do curso:

O curso de Pedagogia do CFP toma por base a reflexão e a discussão em torno do eixo indissociável teoria-prática, no sentido de fortalecer a imbricação que envolve o conhecimento científico e o conhecimento escolar, a formação acadêmica e o desenvolvimento profissional.

Assim, faz-se necessário que o aluno em formação tenha a participação em espaço escolar, com possibilidades de aprendizado e crescimento pessoal enquanto sujeito e profissional docente conhecendo o seu futuro ambiente de trabalho, para que possa exercer a sua tarefa de agente formador e transformador da sociedade com competência ao oferecer um ensino de qualidade aos sujeitos sociais - alunos.

Outro aspecto importante para ser levado em consideração na formação do curso de Pedagogia é a inserção rápida e potente das novas tecnologias da informação, se configurando também como um recurso robusto para o processo de ensino-aprendizagem, que tem se firmado cada vez mais nas escolas, exigindo que o profissional da educação se prepare para trabalhar com os recursos tecnológicos de maneira auxiliar a sua prática docente.

Nesse entendimento, o Curso de Pedagogia CFP oferta a disciplina tecnologia e educação, com carga de 60h aulas, para a qualificação tecnológica e

atuação desses então graduandos para uso de recursos multimídias em sala de aula. Ainda assim, essa formação é oferecida num curto tempo, dispondo apenas de conceitos básicos acerca de informática. Os meios de comunicação à educação, o recurso da tecnologia traz muitas ferramentas de trabalho para ajudar o educador em sala, por isso, o valor de investir mais nos cursos de formação de professores no que diz respeito a melhor compreensão e utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Para que o educador tenha um desenvolvimento significativo em relação ao trabalho com a multimídia em seu campo de trabalho escolar, as DCNs (2006) defendem no Art. 8º, a integralização de estudos efetivada por meio de:

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (BRASIL, 2006, p.4).

Todo esse contexto, permite aos graduandos em formação participar de atividades pedagógicas e projetos educativos, com ações relevantes que fortificam o processo profissional, maduram a base formativa e o exercício docente no momento de sua atuação escolar.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A trajetória do ensino de história é permeada por uma gama de conflitos e mudanças importantíssimas para a disciplina ensinada nas escolas brasileiras, porquanto existe todo um processo de descobertas, havendo, assim, a necessidade de se repensar a mesma como uma disciplina de transformação do pensamento e conhecimento humano advindo de outras gerações e tempos.

Registra-se discussões sobre o ensino de História por volta de 1930, quando ocorreu à transformação da matéria Estudos Sociais para ser disciplina escolar equivalente, inserida no 1º grau dos cursos de licenciatura pelo educador e escritor brasileiro Anísio Teixeira, à época vinculado ao Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Nas décadas de 1970 e 1980, houve um período de crise em que as ciências humanas ficaram em estado de choque, quando o conteúdo de História perdeu espaço com uma redução da carga horária da disciplina escolar nos 1º e 2º graus, bem como, o fechamento de algumas faculdades.

A partir de meados da década de 1980 se concretizou o retorno da disciplina de história aos currículos, momento de intensos debates para se discutir como ensinar o conhecimento histórico nas salas de aulas. As discussões ocorreram de forma sistematizada, a partir dos anos de 1990, sobretudo com o advento da LDBEN de 1996, ao preconizar e assegurar que o ensino da disciplina de história do Brasil esteja pautado nas diversas formas de tradições culturais e étnicas, para o desenvolvimento a e construção do povo brasileiro, dando ênfase as matrizes indígena, africana e europeia na formação do estudante.

Em 2008, a Lei 11.645 veio assegurar o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os sistemas e redes de ensino. Dada a sua relevância para a formação escolar do estudante, a disciplina de história passou a ser parte do currículo escolar de todas as escolas que ofertem o ensino fundamental e médio, como explicitado no artigo 26§ 1º da referida lei.

Art 26 - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a

formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Com essa lei, o professor precisa dispor de uma formação ainda mais consistente e ampliada, sobretudo para as questões de etnias, racismos e preconceitos encontrados em suas práticas laborais. Atento a essas questões, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que é um mecanismo de idealização que rege as diretrizes curriculares quanto a execução e aperfeiçoamento de políticas públicas para área educacional de todo o país, especialmente para a formação de professores para atuarem na educação básica pública de forma a atender as demandas da sociedade vigente.

No rol legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 preconizam que o ensino de história tenha como aspecto de fundamental importância as diversas formas de tradições culturais e étnicas para o desenvolvimento e construção do povo brasileiro, dando ênfase as matrizes indígena, africana e europeia na formação do estudante, vindo a assegurar o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os sistemas e redes de ensino fundamental com a lei de nº 11.645, conforme atesta o documento:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, Art. 26, §4º).

Assim, percebe-se que a história deve fazer parte do currículo escolar de todas as escolas públicas que ofertem o ensino fundamental, uma vez que a mesma é de suma relevância para a formação escolar, cultural e social do estudante, assim como para a sua visão de mundo e sociedade compilada durante o estudo da história em consonância com os conteúdos, possibilitando a formação do processo de identidade deste.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) de 1997, que são documentos de orientações para a melhoria da educação oferecida nos anos iniciais do ensino fundamental, apontam para a necessidade de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas da sociedade. Estes indicam propostas pedagógicas, alinhando

o ensino de história aos temas transversais, respeitando as diferenças existentes em cada contexto escolar e em cada sala de aula. Para isso:

[...] se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em realidades sociais, políticas e culturais diversificadas, e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997 p.33).

Logo, a educação é o principal artifício para o desenvolvimento da cidadania, do ser cidadão, processo este fomentador e construtivo que se efetiva na escola, nas ações educativas, idealizadas e oferecidas ao aluno, com mecanismos e conhecimentos que favoreçam a construção do processo democrático e autônomo deste, fazendo uma ligação entre a participação política qualificada e a contribuição desta para a formação da sociedade em geral.

Ainda de acordo com os PCN, o aluno deve ser preparado para o enfrentamento de problemas ligados a sua realidade de vida, usando de mecanismos que favoreçam o desenvolvimento de aptidões como o poder de análise e conhecimento de situação, para só então saber resolvê-la de forma coerente e satisfatória. Ter um posicionamento de maneira crítica e relevante utilizando a conversa para resolver situações tendenciosas e conflituosas.

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 1997, p 69).

Outro aspecto importante é saber trabalhar no coletivo para cessar os principais problemas, é uma das formas de lidar com as experiências e vivências no mundo.

O saber histórico ainda é tido como menos relevante na sociedade. Atualmente, são predominantes algumas características da concepção tradicional no ensino de história e se encontram cada vez mais presente nas práticas pedagógicas, não contribuindo de forma satisfatória para a formação do sujeito e nem tão pouco para sua aprendizagem escolar de maneira significativa, pelo o contrário, legitima

cada vez mais o poder de reprodução dos conteúdos históricos aplicados ano a ano. Para Pereira (2012, p.03):

[...] o papel do professor é preparar-se para que esta construção da identidade seja estimulada, para que a História enquanto veículo de identidade e de memória jamais seja tido como decorativos e desestimulantes.

Ou seja, na visão do autor citado, o caráter conservador ainda presente no ensino histórico, quando a disciplina traz certa desmotivação, precisa ser desconstruído, considerando-a como uma das ferramentas de transformação de identidade social.

A contribuição do ensino de história na formação dos sujeitos é relevante, pois possibilita a estes adquirirem conhecimentos imprescindíveis para a construção de valores, princípios e conceitos, estes importantíssimos para a construção da cidadania, ampliando a visão do sujeito pensante, favorecendo a aprendizagem de saberes que o leva a entender melhor a dinâmica dos fatos históricos, a partir de um aprofundamento histórico tecido diariamente no lócus de aprendizagem escolar. Silva e Fonseca (2010, p.4) falam da importância da disciplina de história na formação do homem:

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia.

Nota-se, portanto, que o ensino da história de forma geral, nos anos iniciais do ensino fundamental, tem papel relevante na formação do indivíduo, tendo como objetivo ajudar o mesmo a entender o processo de busca pelo conhecimento crítico, como também propiciar a este o descobrimento de si próprio como um ser capaz de transformação social com o poder de participar ativamente da vida em sociedade.

Nesta perspectiva, Pereira, (2012 p.3) diz que “cabe ao professor promover situações para que o aluno critique e compreenda o estudo da disciplina como fator necessário para sua formação enquanto indivíduo.” Ou seja, entendendo que o estudo da história é relevante para a sua construção social, humana e cultural, uma vez que a história faz parte da formação e conquistas de vida do povo brasileiro de

forma ativa e consciente do papel de cidadãos que se deve ter perante as várias situações.

Dessa forma, é preciso compreender a importância do aprendizado da disciplina de história para a vida do estudante, levando como essencial as dimensões sociais, políticas e culturais que o educando está inserido. A esse respeito, Fonseca (2007, p.151) coloca: “[...] a história como saber disciplinar fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas.” Consiste em formas de se pensar sobre os contextos educativos que envolvem a prática educativa da história, levando em consideração os elementos formativos do ensino.

Nessa feita, o professor precisa abordar a disciplina de história de maneira sistemática, a fim de estabelecer ferramentas que facilitem a compreensão do conhecimento histórico, fundamentando-se em projetos reais de vida dos alunos. Nas palavras de Pereira (2012, p.3) “O Ensino de História nas Séries Iniciais deve considerar a história de vida do aluno, uma vez que somos seres históricos”. Isso implica que a história local é um método de ensino e uma ferramenta pedagógica que tem como objetivo maior focar temáticas locais vividas pelo estudante de acordo com a sua realidade social, levando em consideração os diversos aspectos que envolvem as suas memórias históricas.

É importante que professor e aluno tenham consciência de que o ensino e a aprendizagem da disciplina de história devem ser intercaladas em uma visão total e local dos fatos, fazendo com que se reconheçam como sujeitos dentro dos processos educativos e sociais. O trabalho do ensino de história local dá ênfase a práticas de estudos diferenciados que favorecem a construção de uma visão ampla, com o intuito de resgatar elementos do conteúdo da história escolar.

Conforme afirmam pesquisas de Pugas e Ramos (2011, p.2), se faz necessário “olhar para a escola como um espaço onde os diferentes saberes se hibridizam, se articulam na relação sujeitos-saberes, a partir de condições de produção e consumo específicos.” Assim, o estudo da disciplina de história deve contemplar um elo entre o conhecimento escolar estudado na sala com a vida do aluno, desmitificando a ideia de que a disciplina serve apenas como um mecanismo de decoreba.

A historiografia local e o ensino global da disciplina de História são formas de aproximar os saberes que o aluno vivencia em sua comunidade, bairro ou cidade,

pois é através desses conceitos que o educando consegue permear os elementos constitutivos do ensino histórico. Tudo o que envolve as concepções históricas apresentadas em forma de saber histórico, é história. Nas mais diferentes situações cotidianas, os indivíduos lidam com aspectos e vestígios passados, registrados nas suas lembranças, assim, o saber é entendido como documento histórico, sendo importante elemento para o ensino da disciplina (SCHIMIDT, 2004 e HORN, 2009).

O estudante constrói o seu próprio conhecimento ao dialogar com as suas evidências, a partir da realidade social o qual está inserido. Esta relação deve ser intercalada inicialmente com a cidade local, para só então o aluno poder ter autonomia para articular tais saberes com outros contextos da historiografia, instigando o desejo de conhecer outras fontes de saberes. Para Pereira (2012. p.3), deve-se considerar:

[...] O estudo de História nas Series Iniciais deve partir da própria história de vida do aluno, avançando para o estudo da história local que deve ser apresentada como algo vivo, vibrante, capaz de despertar paixão e colaborar para a compreensão do mundo.

Isso implica que o educador tenha a consciência de seu papel formador na sociedade, para que este saiba a importância em desempenhar o seu trabalho docente de forma compromissada com a profissão escolhida por ele, pessoas que buscam estar em permanente construção enquanto sujeito ativo e que não teriam outro trabalho senão o ofício de ensinar.

A educação é o principal elemento para o desenvolvimento da cidadania, do ser cidadão. O processo deve acontecer de fato no espaço educacional, enfatizando as condições para que o processo democrático se efetive, fazendo uma ligação entre a participação política qualificada e a contribuição desta para a formação humana.

Cabe aos currículos e as instituições escolares organizarem o ensino de História, intercalando o mesmo a partir das vivências dos seus alunos. É importante ressaltar que o ensino da história local e da cultura afro-descendente é um dos alicerces que favorece o trabalho junto as mais diversas experiências e vivências dos sujeitos em sociedade. Assim, Pereira (2012 p.8) elucida que:

[...] O ensino de História deve permitir que os alunos se compreendam a partir de suas próprias representações, da época

em que vivem, inseridos num grupo, e, ao mesmo tempo resgatem a diversidade e pratiquem uma análise crítica de uma memória que é transmitida.

Deste modo, o ensino histórico deve contribuir para a compreensão das próprias representações em que vivem, percebendo a dinâmica do resgate de suas memórias e diversidades.

Contudo, alguns professores seguem ainda somente o livro didático como o único recurso didático disponível, e na maior parte do seu tempo em sala de aula atém-se somente a aulas expositivas tradicionais. As aulas tornam-se cansativas para os alunos, que não encontram atratividade nas atividades e exercícios escritos avaliativos. Isso reafirma o que diz Schimidt (2004, p.12):

[...] A condição reprodutivista do ensino de história nas escolas, bem como a problemática do livro didático foram e continuam a ser ainda hoje, o tema mais debatido por estudiosos cujo objeto de pesquisa é o ensino dessa matéria.

Estudos como os de Silva e Fonseca (2010) diagnosticaram a qualidade dos livros didático na década de 1990. Segundo esses pesquisadores, estas obras foram classificadas como simplistas e generalizadas de conteúdos que não favoreciam a compreensão e assimilação do saber quanto à disciplina antes denominada de estudos sociais, sendo importante que o educador tenha clareza quanto ao uso do livro didático em sala de aula, uma vez que o mesmo é um elemento pedagógico que dá suporte ao seu trabalho, que merece ser estudado, compreendido e problematizado de forma que se explore os assuntos de maneira contextualizada com as necessidades dos alunos, para que estes aprendam de forma significativa.

A disciplina de História traz uma heterogeneidade peculiar, pois na medida em que a escola contemporânea tem a responsabilidade de formar alunos dos mais diferentes segmentos sociais, a mesma é muito importante para os educandos, de forma que os estudos históricos estejam pautados na perspectiva de construção da identidade destes através das relações individuais e sociais. O ensino deve contribuir para a compreensão das próprias representações em que vivem, percebendo a dinâmica do resgate de suas memórias e diversidades.

O uso de novas metodologias docentes que estimulem o mundo da descoberta quanto à disciplina de história se faz necessário, de forma a contribuir para a formação cidadã e humanística do aluno, fazendo com que este adquira

formas de participação social e política, tendo atitudes críticas diante da realidade que o cerca diariamente. Conforme diz Pereira (2012.p.11):

[...] o ensino de História estabelece um diálogo com a construção da cidadania implicando no reconhecimento do indivíduo enquanto ser histórico e com elementos que permitem compreender melhor a realidade em que estamos inseridos e a sociedade em que vivemos.

Por conseguinte, o ensino histórico implica em vivenciar as relações tecidas com as diferentes ferramentas de construção e formação do homem em sociedade, para então compreender a importância do ensino da disciplina de história na vida como um todo e enquanto elemento constituinte da formação do cidadão.

Levando em consideração a peculiaridade e a riqueza do saber da disciplina de História para o homem e para a sua vida no mundo, Fonseca e Silva (2010) apontam que ao ensino de história cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Para isso, é preciso que no currículo escolar existam conteúdos que promovam articulações entre as práticas educacionais e as diversidades culturais dos grupos sociais.

A compreensão histórica é imprescindível para a construção de projetos curriculares na educação básica, favorecendo a discussão e inserção de todos os grupos sociais de forma igualitária, como método de desconstrução de todo o tipo de preconceito, reconhecendo as contribuições do ensino da história e cultura africana para todos os povos, de forma que possa quebrar os paradigmas da discriminação racial na escola, como dizem Lopes e Santiago, (2016, p. 219):

É papel das secretarias de educação fomentar a discussão sobre a necessidade da introdução da temática nas propostas curriculares e nos projetos político pedagógicos das escolas em todos os níveis educacionais; viabilizar aos profissionais da escola terem acesso a materiais cujos conteúdos reconheçam a pluralidade dos valores culturais do povo brasileiro.

Contribuindo assim para uma formação humana, respeitando as diferentes relações étnicas, seja na escola ou fora dela. Nisso, o papel do professor no ensino de história é muito relevante, pois o mesmo tem a missão de inserir ao educando a sua integração as diversas formas de documentos a partir de uma visão histórica e social dos acontecimentos e dos influentes.

Toma-se ciência do papel da figura do professor na aprendizagem do saber histórico quando este tem a função de destaque na construção da dimensão interior e histórica do sujeito, uma vez que permite a constituição da identidade e a integração, fazendo uma intercessão com as relações vividas de maneira coletiva e individual.

A curiosidade e a reflexão sobre a práxis permitem ao educador analisar o desempenho da sua prática pedagógica, refletindo na aprendizagem dos educandos enquanto sujeitos e autores principais na construção de sua própria história. O estudante precisa manter viva a essência da aprendizagem cotidiana tecida dia a dia com os seus pares, sem perder de vista a sua qualidade como sujeito pensante.

O espaço escolar é uma comunidade de formação de cidadãos nas mais diversas definições e concepções de homem. É importante que o professor entenda e trabalhe as diferenças existentes na sala de aula, procurando construir uma prática docente que acate a diversidade de cada um, possibilitando garantir uma intervenção que conduza com a realidade da sua turma, porém, respeitando a individualidade do aluno.

Neste aspecto, Pereira (2012, p.07) alerta que “se faz necessário a prática pedagógica que privilegie as diferenças existentes no próprio ambiente de sala de aula”. O educador, dentro do seu discurso ou da sua fala de atuação, deve ser ético, e assim, passar para o aluno uma segurança e confiança da sua formação moral e profissional. Para isso, a interdisciplinaridade é um recurso de valor ao professor, pois estimula neste a buscar por novas aprendizagens e técnicas de ensino que vem somar ao desejo por uma educação melhor para todos.

A relação do professor e comunidade escolar é algo importante para o bom desempenho do professor de história nos anos iniciais, pois torna-se a concretização de uma educação baseada na democracia em prol do coletivo, havendo uma troca de conhecimentos e uma boa formação dos sujeitos.

A escola tem o papel de promover uma formação moral e intelectual ao homem, instruindo o mesmo para a convivência social, possibilitando ao mesmo ser um sujeito crítico e pensante com o domínio sobre a sua própria vida nos vários segmentos. O trabalho de formação de sujeitos para a vida que o professor desempenha é um trabalho extremamente delicado e desafiador, sendo que o professor é o principal responsável pela aprendizagem qualificada dos alunos, usando um método de ensino, estimulando o aluno a pesquisar, lutar pelos seus

direitos, despertando a curiosidade de aprender do mesmo contribuindo para o seu aprendizado.

Quando planejamos, estamos partilhando, refletindo, analisando e inovando as nossas metodologias e praticas educativas utilizadas no espaço docente que nos possibilita aprender, ensinar, trocar conhecimentos e experiências diversas. Enquanto docentes, precisamos refletir sobre o nosso agir em sala enquanto educador, pois as nossas ações refletem diretamente no modelo de homem que queremos ter, formar perante o mundo.

As dificuldades quanto à formação docente no ensino de história são muitos, é importante que o educador esteja preparado profissionalmente, articulando os saberes pedagógicos para trabalhar com a disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma significativa e relevante, obtendo resultados satisfatórios em sua prática educativa, estando apto a ensinar os conteúdos de história de maneira satisfatória, alcançando os objetivos da escola e os seus como educador, facilitador e mediador da aprendizagem dos alunos

Para Chalita (2014, p.22), “A sala de aula não é o único espaço em a aprendizagem que acontece. Entretanto, a sala de aula é um espaço privilegiado para esse aprendizado”. O resgate da identidade e a dimensão de pertencimento é algo que merece ser destacado, pois deve-se levar em consideração o aprender fora do espaço escolar.

3.1 O ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS

O ensino fundamental é obrigatório, gratuito em escolas públicas, estadual ou municipal, tendo como público alvo alunos a partir dos 6 anos de idade. A duração do Ensino Fundamental foi ampliada de 8 (oito) para 9 (nove) anos com a regulamentação da Lei Ordinária 11.274/2006. Esta Lei ainda estipulou um prazo para a sua adequação pelos sistemas de ensino até o ano de 2010.

O art. 32 da LDBEN (1996) incorporou: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Assim, fica previsto

que todas as crianças tem direito a educação básica nos primeiros anos escolares, com intuito de formar estes para a vida em sociedade, garantindo-lhes um ensino de qualidade e condições necessárias ao desenvolvimento de suas aprendizagens.

Como evidenciado, a etapa do ensino fundamental é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado em ofertá-la com qualidade. O profissional habilitado para assumir a docência nessa etapa de ensino deve ter graduação em Pedagogia ou, no mínimo, o ensino médio, na modalidade normal, conforme preconiza a LDBEN (1996). O período de formação na educação básica tem como objetivos favorecer o desenvolvimento integral do aluno, garantindo-lhe a formação para a vida e para o exercício da cidadania, assim como progressão do mesmo no mercado de trabalho e em estudos futuros.

O currículo para o ensino fundamental é composto por um conjunto de conteúdos universais, que devem ser complementados por cada rede de ensino conforme as constitutivas de ordem regional e social. Dessa forma, a estrutura curricular está pautada e voltada para as relações educativas que permeiam o conhecimento a partir das diversas interações sociais, relacionando vivências e os saberes dos educandos, possibilitando assim a construção do processo da identidade dos alunos de forma satisfatória. Conforme cita as DCNEB:

O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2013 p.112).

O ensino fundamental é respaldado por documentos legais da esfera federal, estadual e municipal. Esses documentos legislativos são recursos que configuram a base formativa do ensino fundamental, de modo a assegurar que o aluno nessa etapa da formação estudantil tenha uma educação de qualidade, atendendo as demandas educativas, contribuindo para a o crescimento integral deste.

A CF de 1988 deixa claro o direito e acesso do cidadão ao ensino público em todos os níveis da educação básica de forma gratuita e obrigatória, sendo de total competência do poder público a oferta do ensino, fazendo esforços que garantam o cumprimento de uma educação qualitativa, junto com a participação da família, assegurando a permanência das crianças nas escolas públicas na etapa do ensino

fundamental. De tal forma que o art. 208 da CF de 1988 aponta para o dever do Estado com a educação, sendo efetivado mediante a garantia de:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Em seguida, a LDBEN (1996) veio dispor sobre a execução, obrigatoriedade do ensino e mecanismos de participação do aluno em todas as etapas da educação básica, sendo de responsabilidade da esfera pública oferecer a educação básica aos estudantes, dispondo de acolhimento e oferecendo boas condições pedagógicas, assim como recursos de alimentação e saúde para crianças de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade em todas as etapas da educação básica (pré-escola; ensino fundamental e ensino médio).

O PNE (2014) define diretrizes curriculares com estratégias e metas para o ensino fundamental. Entre um dos objetivos do PNE (2014), pode-se falar sobre a questão da universalização da educação fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze), garantindo que os estudantes terminem o ensino básico fundamental na idade recomendada no Plano.

É importante que todas as crianças comecem a etapa escolar na idade certa, pois as aprendizagens e conhecimentos são imprescindíveis para a sua constituição humana a cada fase. Dessa forma, a chegada tardia da criança a escola pode afetar diretamente o processo de aprendizado, assim, torna-se importante estabelecer a idade escolar da educação fundamental.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é uma das formas de acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos, sugere que vivencia-se uma época de correção da distorção idade/série, uma vez que com a ampliação do ensino, as escolas têm a possibilidade de melhorar os processos de ensino-aprendizagem e de atingir as metas para a educação básica, ao disponibilizar para os estudantes um processo educativo de qualidade.

Os PCN se configuram como o primeiro elemento de consolidação curricular, são documentos legislativos tidos como referência em caráter nacional para o ensino

fundamental, estabelecendo meta em termos educacionais, que devem seguir ações e comandos de propostas realizadas pelo o ministério da educação e do desporto, como a formação inicial e continuada, análise de livro e materiais escolares, entre outras competências específicas ligadas ao espaço educativo (BRASIL, 1997).

A integração curricular do ensino fundamental, segundo os PCN, está organizada por área e por ciclo, a fim de garantir uma conexão entre as suposições teóricas, objetivos e os conteúdos escolares mediante as orientações didáticas e de avaliação pedagógica. Os PCN trazem os conteúdos de forma aberta e flexiva, de forma que pode haver adaptações para as construções de currículos de uma escola ou até de uma secretaria de educação.

O professor precisa conhecer e compreender a importância dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) para o ensino-aprendizagem, assim como para a sua formação acadêmica. Saber que os PCN sugerem norte e encaminhamentos com direcionamento para o eixo da prática docente em sala de aula, ao dispor de elementos pontuais para o professor desenvolver um trabalho significativo para a escola e para seus alunos.

O ensino fundamental é uma das etapas de extrema importância para o estudante. Dessa forma, entende-se que a prática educativa deva estar respaldada para a formação de um ser participativo e autônomo. Nessa direção, os PCN exibem algumas orientações didáticas relacionadas ao ato de ensinar, entre as quais pode-se citar a autonomia, que aparece nos PCN como competência a ser construída pelo aluno, além de a mesma ser considerada o principal elemento de orientação para a prática pedagógica. Assim, para os PCN, são consideradas como orientação didática e essenciais para os trabalhadores da educação: “[...] disponibilidade para a aprendizagem; diversidade; interação e cooperação; seleção de materiais entre outros” (BRASIL, 1997, p.61).

Entre os vários objetivos gerais propostos para os anos iniciais do ensino fundamental, os PCN podem ser citados quando orientam que o ensino possibilite aos alunos:

[...] Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997, p.12).

Os Primeiros anos do ensino fundamental são de grande importância, se configurando como uma extensão da educação infantil ao despertar novas

aprendizagens e outros processos de socialização das crianças. Sobretudo porque é principalmente no espaço educativo que ocorre o desenvolvimento e a construção de novos conhecimentos.

O aluno do ensino fundamental, anos iniciais, deve ser instigado e motivado ao aprender. Isso implica que compete ao educador saber conduzir o processo de ensino-aprendizagem, de forma a assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos. Especialmente porque a etapa de formação, durante o curso do ensino fundamental, anos iniciais, propicia aos alunos a ampliação do raciocínio, a fortificação do processo de autonomia e da autoconfiança, acentuação da curiosidade e a criatividade, despertando nestes, atitude crítica e a elevação do nível de argumentação.

A criança do ensino fundamental, anos iniciais, chega à escola com uma gama de conhecimentos, mesmo que de forma não intencional. Nesse momento, cabe ao educador trabalhar as diferentes formas de construção do saber. As necessidades dos alunos são muitas e distintas, e o professor precisa se preparar cognitivamente, emotivamente e profissionalmente, uma vez que o desafio de ensinar e de aprender são constantes e construídos diariamente.

É importante que todos os profissionais estejam preparados para atuar nas salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo uma preparação didática-pedagógica, assim como dispor de capacitações escolares de qualidade que venham somar em seus ensinamentos, para com isso oferecer um ensino de qualidade que atenda as reais necessidades dos educandos do ensino fundamental.

As DCNEB (2013) nos trazem que Ensino Fundamental é mais do que aprender conteúdos escolares, mas também trata de acolhimento, de zelar e educar, processos que caminham juntos, garantindo ao estudante a aprendizagem curricular pedagógica significativa, desenvolvendo as aptidões e valores sociais do mesmo de forma que se sinta capaz de participar da vivência em sociedade.

Para Souza (1996), a participação familiar no processo educativo é, sem dúvida, a mola promissora para o sucesso de uma educação e ensino-aprendizagem de qualidade, com resultados satisfatórios e crescimento escolar do educando. O aluno do ensino fundamental precisa desenvolver as suas construções de conhecimento escolar e saberes para a vida em sociedade, pois é uma das fases que fortificam a estrutura de aquisição de conhecimentos inerentes e essenciais

para as demais empreitadas no campo do aprendizado e, posteriormente, na sua trajetória escolar.

Os professores da educação básica precisam contemplar as aprendizagens precedentes de seus alunos advindos de outros anos escolares como sendo referência para o encaminhamento do seu trabalho docente no início do ensino fundamental. Segundo Chalita (2014 P.40) “o professor não deve desprezar as ideias próprias que seus alunos têm sobre as coisas e que trazem consigo para a sala de aula.” O processo de educação não acontece apenas no ambiente escolar, mas também na relação familiar e social, contribuindo para a construção do conhecimento da criança e o aprimoramento de seus conceitos escolares e sociais.

A concepção de aluno do ensino fundamental precisa ser revista. Existem diferenças que precisam ser consideradas, entre crianças que tiveram acesso à educação infantil e outras que não tiveram contato algum com a escola. É preciso que o professor tenha clareza de que a educação infantil e o ensino fundamental são intrinsecamente ligados, sendo que cada uma tem as suas especificidades. Por isso a importância de uma formação sólida e adequada para o docente que assume a função de professor nessa etapa da educação básica (CAMPOS, 2009).

A heterogeneidade do processo educativo é um fator de grande importância para o educador, pois cada aluno, por mais afinidades e aproximações que tenham, são sujeitos sociais e históricos diferentes, sejam em termos de nível de aprendizagem, de história de vida, de condições ou classes sociais, etnias, religiões e outras. Conseqüentemente, o trabalho do professor é fortemente desafiador e diversificado. Sobre isso, Chalita (2014, p.49) discorre:

Dada a heterogeneidade dos estudantes cabe ao educador usar estímulos diferentes para conduzir e encantar os alunos que são diferentes. E mais que isso, é preciso paciência para que o tempo de aprendizagem aconteça. Mas um aspecto relevante deve ser considerado: todo aluno é capaz de aprender de o professor for capaz de ensinar.

Sabe-se que ainda existe rotulação de alunos nas salas de aulas. Como cita Chalita (2014, p.46) “muitos professores buscam um perfil de perfeição em seus alunos ou acabam por distingui-los de forma simplista. Traçam uma linha divisória entre os que consideram bons e ruins.” Na posição de educador, deve-se respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, sendo necessário interagir com o outro,

escutando e respeitando as suas posições e ideais, porque são sujeitos sociais diversificados.

O papel da educação é a socialização dos ensinamentos adquiridos durante a trajetória escolar do sujeito, cabendo à escola trabalhar a formação moral, de maneira a contribuir com a construção da identidade dos indivíduos. Nisso, o professor dá subsídios favoráveis para a apropriação do saber no campo da ética e da moral pelos alunos, possibilitando, por meio de bons recursos didático-pedagógicos, um ensino-aprendizagem eficaz e significativo no seu trajeto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Prontamente, o exercício docente precisa partir do trabalho coletivo, de forma que todos participem do processo da busca e construção do saber, desenvolvendo um trabalho significativo a todos. A aprendizagem e o ensino precisam caminhar e dialogar com o contexto da criança, o meio social de vida interpretar e transformar a realidade a qual está inserida como pessoa atuante nos diversos setores da sociedade.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a categorização e tabulação dos dados elaboramos quadros para demonstrar, de forma resumida, os conceitos que mais apareceram, os que se repetiram, os que menos apareceram e os que não apareceram nas falas das entrevistadas sobre o objeto de estudo deste trabalho. Sendo assim, os quadros 1, 2, 3, 4 e 5, alocados no Apêndice B, demonstram essa etapa.

A primeira questão da entrevista abordou a formação inicial do professor nos anos iniciais do ensino fundamental. Nela, o conceito que apareceu em 60% das falas – o que equivale a 3 (três) professoras -, foi a importância da formação. Para melhor representação das respostas obtidas, elegemos a fala de P1:

Bom eu vejo de extrema importância por que os anos iniciais são a base e a base, que não é bem feita com certeza não dará frutos, então o professor dos anos iniciais tem que ter a melhor formação possível (P1, 2017).

A formação inicial é consideravelmente relevante para o bom desempenho do trabalho educativo, executado e mediado pela a figura do professor. Este, por sua vez, necessita ter uma base formativa sólida e coerente para ensinar nos anos iniciais, pois a boa preparação pedagógica trará resultados significativos para a sua prática, subsidiada pelo os conhecimentos aprendidos durante a sua formação acadêmica, como argumenta Nascimento e Cabral (2010, p. 01):

A formação inicial, no atual contexto, é indispensável para a prática pedagógica em todas as áreas educacionais e não poderia ser diferente para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que o mesmo deve estar preparado para as mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é imprescindível que o professor tenha a melhor construção formativa possível, formação esta de qualidade, em que se busque novos conhecimentos, aprimorando os dilemas e perspectivas de edificação quanto o desenrolar da pratica docente.

Para P2 e P3, constatou-se que ambas tiveram dificuldade em discorrer sobre a questão 1, conforme trechos dos seus depoimentos:

Eu me preparei muito, fiz planejamento, eu fiz muito curso pra poder chegar aqui onde eu estou hoje, né. Em relação ao meu estudo, foi

ótimo, foi bom porque eu, como é que diz, fiz um [...] eu interagi muito, porque é uma profissão que a gente tem que muito objetivo, um bom conhecimento nas maneiras de ensinar para poder alcançar os objetivos (P2, 2017).

Complexa. Bem complexa, porque assim, o que a gente aprende na teoria é difícil na realização da prática, digo isso por experiência própria, o que a gente aprende na minha universidade não tem muito a ver com o que eu estou aplicando em sala de aula hoje (P3, 2017).

Assim, em ambas as entrevistas podemos dizer que suas práticas pedagógicas não estão articuladas com as teorias estudadas na formação inicial e com os documentos que legislam sobre a temática. Pudemos perceber que para P2, a sua formação inicial se resumiu a prepará-la para planejar atividades de sala de aula por meio de várias formações teóricas. No entanto, a sua prática pedagógica parece estar distanciada de seu processo de formação teórica. Já para P3, a formação inicial não condiz com a sua prática docente de sala de aula, o que afeta de forma satisfatória a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

[...] a articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de fenômenos e às constatações vivenciadas. (BARREIRO, 2006, p. 22).

Logo, a formação inicial incide em uma experiência refletida e dinamizada em consonância com os conhecimentos teórico-práticos, de forma analisada e questionadora perante o seu fazer pedagógico, sendo constantemente revista e reavaliada todos os dias.

A segunda questão apresentada às professoras foi acerca de como elas se veem na profissão. Para tanto, nomeamos a resposta de P1, porque ela traçou um perfil completo, que também foi encontrado nas respostas das demais entrevistadas. Conforme relatou: “Eu me vejo uma pessoa bastante satisfeita com a minha profissão por que eu gosto do que eu faço, e acho uma profissão muito gratificante” (P1, 2017).

Os professores que se identificam com o ofício de ensinar demonstram ser profissionais comprometidos com suas atividades pedagógicas, aprimorando os saberes e buscando novos conhecimentos, em que as experiências cotidianas são fatores importantes para o desenvolvimento da prática educativa do sujeito. Por isso

“[...] as razões pelas quais as pessoas escolheram para suas vidas dadas profissões, certos ofícios e oficinas, seus rituais, valores e códigos, enfim um dado lugar na sociedade que os torna identificados e os marca para a vida inteira” (SOUSA NETO, 2005, p.255). Ou seja, sentir-se bem na sua profissão como professor, com certeza, trará resultados significativos para o desenvolvimento de seu trabalho, se reconhecendo como um profissional da educação valorizado e competente em seu campo produtor do saber, a escola.

Em P4, também encontramos elementos importantes sobre a segunda questão:

Olha, eu não vou dizer a você que eu sou perfeita, ninguém é perfeito. Mas assim, eu tenho sede, apesar de já ter certa idade, 56 anos, mas eu não me vejo velha, tenho muita sede de aprendizagem. Eu acho que eu tento ser uma boa educadora (P4, 2017).

Na concepção de P4, o professor é um profissional que busca sempre estar aprendendo novas fontes de conhecimentos que somem para a sua prática docente de maneira significativa, se doar ao trabalho que está realizando profissionalmente como docente, se sentindo realmente um profissional comprometido, que está sempre adquirindo o saber e estando aberto a procura de saberes essenciais para o desempenho coerente de sua função educativa.

No entendimento de Ramalho (2004, p. 27), “para a maioria dos professores dominar o campo de pesquisa é uma questão que possibilitará mudar a imagem profissional que o professor tem de si mesmo e das condições de trabalho”. Dessa forma, entende-se que o professor, e então pesquisador, aprimora continuamente a sua prática na função docente, possibilitando a inovação e renovação do ensinar de forma reflexiva, crítica e construtiva.

No que diz respeito a terceira pergunta, que abordou sobre as consequências ou benefícios que a formação docente tem na prática realizada em sala de aula, consideramos a resposta de P1 para simbolizar as demais. Dessa forma, a resposta está representando 100% das participantes, ou seja, as cinco professoras entrevistadas.

Bom, como eu já falei, a formação do professor é algo bastante importante. Uma formação mal feita pode prejudicar, prejudica tanto o professor como profissional e os seus alunos. Trouxe benefícios, saber lidar com a situação de sala de aula, tá sempre procurando algo novo e não deixar abater, porque a gente não pode deixar

abater pelas dificuldades que aparecem em nossa profissão (P1, 2017).

Todas as participantes afirmam não terem consequências pedagógicas no seu fazer didático construídas em sua formação. Nas palavras de Brzezinski (1996, p. 110):

[...] a ANFOPE entende por profissional da educação aquele que foi preparado para o domínio do trabalho pedagógico, e portanto, por um lado domina determinados conhecimentos específicos de seu campo de saber, que foram adquiridos no processo de formação inicial e / ou continuada e, por outro lado, estabelece relações entre a prática pedagógica e a prática social para satisfazer as necessidades para as quais foi formado.

O processo de formação do professor deve ser significativo, trazendo benefícios para o fazer docente, pois um curso de formação de professores deficiente não prepara o futuro professor para adentrar a função de forma subsidiada por elementos didáticos e pedagógicos para o contexto escolar, que é diversificado e rodeado de mudanças, conforme as necessidades da sociedade.

Nesta linha de pensamento, devemos considerar a dimensão de formação posta ao professor, pois a sua função permeia o estudo da construção do saber escolar, assim como favorece ao estudante tecer relações sociais interligadas com a educação como um todo. Por isso é importante rever os princípios e fundamentos formativos do professor sem afetar a prática escolar deste.

A quarta pergunta tratou acerca da importância da formação profissional para a prática em sala de aula. Nela, elegemos a resposta de P5, a qual está incluída o pensamento das demais participantes do estudo, correspondendo, assim, a 100%: “Vejo de grande importância, pois, é muito gratificante transmitir os conhecimentos adquiridos durante a minha formação pra ensinar aos nossos alunos” (P5, 2017).

Neste sentido, Nóvoa (2006, p.03) traz que “[...] o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos a aprendizagem”. Dessa forma, conceber a formação profissional do professor como fonte de preparação necessária para o exercício pedagógico é uma necessidade fundamental, fazendo com que o professor sinta-se realizado para ensinar, contribuindo para a dimensão da prática educativa, formando e orientando o estudante para a superação de desafios e situações postos para a vivência deste em sociedade.

A quinta questão foi sobre a formação das professoras para trabalhar com o ensino de história em sala de aula. Nessa questão, obtivemos discursos distintos, que não se articularam. Sendo assim, analisamos todas as falas. P1 pontuou:

Foi boa a minha formação para o trabalho com a história nos anos iniciais. E porque história é algo que é de extrema importância no ensino fundamental, para os alunos já saberem se situar, saber de seus antepassados. E pra ensinar o ensino de história, é assim algo bem mais um pouquinho complexo, cabe muito do professor, cabe muita formação, tanto a inicial, como sempre ter a continuidade nos fatos, no estudo (P1, 2017).

A preparação do professor para ministrar a disciplina de história nos anos iniciais se configura como um elemento essencial para a aprendizagem histórica por parte do educando, uma vez que o conhecimento da historiografia e dos fatos antepassados é imprescindível para a constituição social, cultural e pessoal do estudante, ensinamentos que devem fazer parte da aprendizagem histórica do estudante, e esses ensinamentos devem ser adquiridos nos primeiros anos escolares, dando continuidade em estudos posteriores. É papel do educador, durante a sua formação, fundamentar-se em mecanismos formativos para favorecer e desenvolver uma boa formação pedagógica para o ensino de história, aperfeiçoando o ensinar da referida disciplina.

A esse respeito, Fonseca (2007, p.151) coloca, “[...] a história como saber disciplinar fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas.” Sendo, portanto, uma maneira de refletir sobre os espaços educativos que permeiam a prática educativa para a disciplina de história, tendo como principal referência os elementos formativos do ensino.

Nas palavras de P2, a sua formação para o ensino da história aconteceu de maneira fragmentada e reprodutiva, deixando claro que as orientações pedagógicas recebidas no curso de formação inicial tratavam apenas de trabalhar com a história de maneira tradicional, utilizando-se de recursos como leitura, cartazes, recortes e entre outras orientações. Conforme declarou:

Iniciei assim a história como eu aprendi na minha formação. A gente primeiro vai dar aula em forma de leitura, em forma de recorte e colagem, em cartaz. Essa forma como eu aprendi na minha profissão foi essa, para mim poder ensinar as minhas aulas (P2, 2017).

Ensinar a disciplina de história no ensino fundamental está para além de ações pragmáticas de cópias e reproduções pedagógicas, é preciso, enquanto professor, ter percepção do ensino e de formação pedagógica para lecionar a matéria de história, de forma articulada e coerente com os objetivos a se alcançar para as construções dos diversos conhecimentos históricos essenciais para a vida escolar, social e histórica do homem.

P3 colocou que a forma como aprendeu sobre o ensino de história foi por meio de métodos decorativos, de datas e momentos históricos. No entanto, disse que não adota esses mecanismos aprendidos na preparação didática para a sala de aula, a mesma tem uma perspectiva de auto-renovação pela busca do saber escolar, pegando renovações continuamente na sua profissão, como elucidou:

Olha, eu acho assim, que a gente tem que estar se mudando, se reciclando. A gente tem que tá se aperfeiçoando porque, como eu aprendi, não é como vou transmitir não e pra trabalhar história. E como eu aprendi era aquele de ler, decorar datas e fatos importantes que acontecia. Hoje não, a gente fala só de forma informativa e trabalha mais o lúdico [...] (P3, 2017).

O desejo de renovação e a busca por novos saberes docentes é um elemento de destaque na fala de P3. O aperfeiçoamento quanto a disciplina e o ensino da história devem levar em conta as novas demandas e exigências formativas, fazendo com que este profissional não aplique em sua prática de aula a caricatura do que continuamente aprendeu na sua formação sobre a disciplina.

Deste modo, Pereira (2012), afirma que:

[...] o papel do professor é preparar-se para que esta construção da identidade seja estimulada, para que a História enquanto veículo de identidade e de memória jamais seja tido como decorativos e desestimulantes.

A consciência do professor perante o processo do ensinar é o principal recurso facilitador de mudanças na prática educativa, revendo o que é ou não significativo para a aprendizagem de história dos alunos nos anos iniciais.

P4 e P5 afirmaram que não foram bem preparadas para ensinar a disciplina de história nos anos iniciais, deixando a desejar na sua preparação pedagógica durante a formação inicial. Segundo elas, para tentar minimizar os impactos deixados em suas formações, procuram traçar metodologias voltadas para

pesquisas, trabalhos com leituras, textos e atividades diferenciadas na disciplina de história. A fala de P4 representa também a fala de P5, quando discorreu que:

Eu, particularmente, trabalho história como eu trabalho português, como matemática, com leitura, com interpretação, com discussão, com leitura colaborativa, com pesquisa [...] mas o curso em si não prepara você para trabalhar história não, de jeito nenhum (P4, 2017).

A formação do professor para o ensino de história nos anos iniciais deve estar fundamentada nos documentos legislativos que definem as características e competências docentes para a disciplina de história nas instituições escolares. Os cursos de formação inicial de professores é uma exigência legal para a atuação profissional, mas ainda existem impasses nos modelos de formação oferecida nas diferentes regiões brasileiras, existindo um considerável número de profissionais com formações precárias, com ensino superficial adotado por algumas universidades (GATTI, 2010).

É durante a formação do professor que o mesmo deve aprender sobre as condições de preparação profissional, estando este, por sua vez, qualificado para exercer o papel de professor para lecionar no ensino histórico de forma qualificada, atendendo as expectativas e objetivos propostos para a disciplina de história, colaborando assim, para o processo de aprendizagem acontecer de forma satisfatória.

A sexta pergunta colocada às professoras foi como estas se sentem na sua profissão docente, lecionando nos anos iniciais. Todas as entrevistadas responderam que se sentem satisfeitas ensinando nos anos iniciais e se reconhecem como professoras comprometidas e realizadas na profissão escolhida.

Para melhor confirmar a resposta da questão lançada, destacamos a fala de P5, representando os demais depoimentos, como relatou: “Sim. Por que gosto muito de trabalhar com os pequenos, me identifico melhor atuando nos anos iniciais” (P5, 2017).

O sentimento de gratidão por parte do profissional que executa o trabalho docente de forma compromissada nos anos iniciais faz com que este se reconheça na profissão. A valorização docente é, por sua vez, um elemento primordial para a melhoria da qualidade do trabalho exercido pelo professor, que, por sua vez, se reconhece como um ser grandioso, sentindo prazer pelo o que faz em ensinar de forma consciente, sobre o seu papel educativo realizado profissionalmente como

professor. “A questão, portanto, está na necessidade de os professores se verem como trabalhadores que têm compromisso com o que fazem” (SOUSA NETO, 2005, p. 258). Portanto, se faz necessário o reconhecimento daquele que realiza o trabalho docente como um ser compromissado com a sua profissão.

Na sétima pergunta foi abordado sobre as competências profissionais e formativas construídas na formação inicial para ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa, obtivemos cinco respostas diferentes sobre a problemática apresentada. Para P1:

Na minha formação, no magistério, o trabalho com o ensino de história a gente é orientado a trabalhar tanto de forma lúdica, como de forma dialogada e escrita, tanto atividades explicativas, como atividades escritas. E no decorrer de minha atuação de professora, tanto de português, matemática, história, eu sempre procuro buscar novas formas de trabalho e tecer novos conhecimentos. E pra trabalhar a disciplina de história é um pouco mais complexa dos alunos entenderem (P1, 2017).

Observa-se na resposta de P1 o relato de que as competências adquiridas na sua formação consistiam em trabalhar em sala de aula com recursos lúdicos, escrita e aula expositiva dialogada. Com isso, a mesma busca trabalhar com metodologias de forma a contemplar as outras disciplinas, usando a contextualização. Mas, P1 deixou claro que é difícil ensinar a disciplina de história nos anos iniciais, porém busca se aperfeiçoar, a fim de oferecer um aprendizado significativo aos alunos. Nessa perspectiva, Pinsky e Bassanezi (2010, p. 22) diz que:

É necessário, portanto, que o ensino de história seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajuda-los a compreender e – esperamos- a melhorar o mundo em que vivemos.

A atuação do professor no ensino de história precisa ser reavaliada com o intuito de repensar sobre os recursos de formação pedagógica do professor, melhorando o trabalho deste, contribuindo para a aprendizagem do estudante de forma comprometida para com o sentido de se trabalhar a disciplina na formação humana e social do sujeito.

Uma das competências citada por P2, aprendida durante a formação docente, foi a contação de história e a pesquisa de campo, englobando aspectos da história

local de vivências do estudante, no que diz respeito ao ensino da história, atividades estas para serem trabalhadas com os alunos no momento de seu fazer docente. Essa prática educativa caracteriza-se por alguns traços mecanicistas advindos de uma formação fragmentada voltada, especificamente, para o ensino da história. E apresentou que:

A forma de historinha eu aprendi lá fazer eles passavam muitas historinhas para a gente ensinar os alunos, umas historinhas que falasse sobre o campo [...] A maneira de ensinar a família, a comunidade, as formas da comunidade, como é que eles devem fazer uma pesquisa sobre a família, a comunidade, o bairro, a forma das casas deles, como é que as casas deles são formadas, tudo isso parte, eu fiz muito seminário sobre a família e a comunidade [...] andar com eles no bairro pra olhar os tipos de casa, nomes de ruas e aprender a valorizar o bairro que eles moram. Como é que eu vou ensinar, né. É como eu vi lá os trabalhos, os cartazes, as pesquisas as formas foram essas de competências, trabalho pesquisado os cartazes que eles pede pra levar pra sala de aula, trazia a pesquisa nos campos, a caminhada nos campos (P2, 2017).

A historiografia local e o ensino global da disciplina são formas de aproximar os saberes que o aluno vivencia em sua comunidade, bairro ou cidade, pois é através desses conceitos que o educando consegue permear os elementos constitutivos do ensino histórico. Nas mais diferentes situações cotidianas, os indivíduos lidam com aspectos e vestígios passados, registrados nas suas lembranças. Assim, o saber é entendido como documento histórico, sendo importante elemento para o ensino da disciplina (SCHIMIDT, 2004 e HORN, 2009).

Os problemas quanto à formação docente no ensino de história são diversos e pragmáticos, em que ainda se são adotadas práticas formativas de caráter conservador por parte de alguns professores, não trazendo avanços no campo de preparação pedagógica do mesmo. É preciso que o papel formativo do professor para a prática docente no ensino histórico seja o de acabar com a visão menos atrativa da disciplina de história nos anos iniciais.

Ensinar história está para além de conteúdos disciplinares, implica necessariamente promover a formação do estudante nas dimensões social, cultural, política e econômica, possibilitando que o mesmo tenha poder de participação social nos setores organizacionais, não se restringindo ao acúmulo de informações teóricas marcadas por metodologias de ensino tradicionais, mas sim tendo a

disciplina de história como um campo de conhecimento essencial na formação do sujeito.

O posicionamento de P3 em relação à questão foi de que a sua formação pedagógica aconteceu de forma tradicionalista, mas diz não reproduzir esses métodos de ensino em sua prática de aula. A resposta de P3:

[...] o que eu posso te dizer é que eu jamais quero passar para os meus alunos o que eu aprendi, assim o método tradicional hoje não. Hoje eu acho que é mais interessante a gente fazer pesquisa o aluno é se interessar pelo um fato mais não que isso eu vou fazer uma prova pra ele dizer o que ele aprendeu daquela determinada história. Por que tu sabe que história hoje não é contada com a mesma coisa eu posso contar história de diversas formas com uma letra de música e tudo mais. Então assim anteriormente eu tinha que só saber data do acontecimento decorar e fazer na prova que o professor tava satisfeito. Mais hoje não. Hoje eu tenho que passar pro meu aluno que esse foi um fato histórico e que daqui a dez, vinte anos ele vai lembrar como aprendeu de forma que simples não precisa ser tão complexa como a forma eu aprendi não principalmente nas series iniciais (P3, 2017).

Para P3, a disciplina de história está fundamentada em sua prática de aula através de pesquisas, estimulando o interesse de aprendizagem do educando no ensino histórico, buscando trabalhar com diferentes metodologias de forma dinâmica, passando para o aluno que aprender história é uma atividade prazerosa de realização imprescindível na sua formação humana.

Sobre isso, Bittencourt (2002, p. 57) diz que “ensinar história passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a história”. A disciplina de história está permeada e situada historicamente. Dessa forma, os fatos históricos dos antepassados fazem parte da disciplina, mas não se restringe somente a isso. Na percepção da entrevistada, o ensino de história não pode ser tido como um amontoado de informações sem nexos. Para a mesma, o trabalho com a disciplina é significativo quando o aluno é o autor da construção do conhecimento histórico.

Sobre a questão, P4 respondeu que não houve durante a sua formação profissional, estudos sobre a constituição de competências voltadas para ensinar história nos anos iniciais. Conforme mostra a sua fala:

[...] não temos uma competência específica para a história, é o que eu coloquei a nossa formação. Não temos, por exemplo, letras e

pedagógico. Não tem é a experiência do dia a dia, e você buscar você querendo, é como eu já falei para você, eu busco, eu procuro, eu fico querendo. Querendo alguma coisa isso aqui vai dar certo, e eles vão gostar e o trabalho coletivo, trabalho muito o coletivo com os alunos em sala de aula, em grupo mesmo (P4, 2017).

Neste sentido, é importante ressaltar que a formação de competências pedagógicas para o ensino é de muita relevância, pois é nesse momento que o professor deve se aperfeiçoar em seu campo de trabalho, incentivando a construção teórica e metodológica do ensino. Para tanto, a busca constante de novos saberes é essencial na docência. Nesse caso, Mourão e Estevão (2013, p.04 apud SPARROW e BOGNANNO, 1994) “[...] definem competência quanto à atitude, como a disposição que permite ao profissional adaptar-se rapidamente a qualquer ambiente, fazendo uso do conhecimento e se orientando para a inovação e aprendizagem permanentes”. De tal modo que competências trazem subsídios pedagógicos que qualificam para um bom desempenho da prática educativa do professor no ensino de história, dispondo de habilidades formativas de qualidade.

Para P5, a sua formação inicial não lhe preparou para trabalhar com a disciplina de história nos anos iniciais. Assim disse: “Aprendi muito pouca coisa, foi só o básico, mas, no entanto, me dedico em buscar e aprender a disciplina de história para ensinar aos meus pequenos” (P5, 2017). Apesar de dizer não ter recebido uma preparação satisfatória para o ensino de história, P5 diz que está aberta a buscar melhores recursos metodológicos que auxiliem o seu trabalho com a história em sala de aula.

A formação inicial do professor para o ensino da história nos anos iniciais deve ser alicerçada e com sólida estrutura educacional, de maneira a contemplar os elementos essenciais para a uma boa atuação pedagógica na disciplina. Também é preciso saber da importância de ensinar e do aprender a história e as contribuições que o ensino histórico tem para a formação humana de uma forma geral. Tanto o estudante, como o docente são figuras de muito valor no processo educacional. “Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros” (PINSKY e BASSANEZI, 2010, p.22).

Portanto, para ser professor, é preciso mais do que conhecimento teórico, é preciso sentir-se bem com e na profissão exercida, contribuindo e desempenhando seu papel, ensinando aos educandos e compartilhando saberes que contribuam para o crescimento destes em todos os níveis e etapas de desenvolvimento escolar.

Para isso acontecer, o professor precisa dispor de uma formação coerente que lhe propicie durante o seu trajeto formativo, conhecer as epistemologias e práticas para poder então trabalhar com a disciplina de história de forma fomentada e assegurada com princípios docentes.

A oitava pergunta tratou dos aspectos relevantes aprendidos na formação das professoras, que em seus entendimentos, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem no ensino de história nos anos iniciais. As entrevistadas se expressaram de maneira diversificada. Para P1:

Uma das principais formas que eu aprendi na minha formação para trabalhar com o ensino de história nos anos iniciais é a relação tanto do passado como do presente que torna o ensino de história algo mais claro[...] Por que eles assim ficam se perguntando por que eu tenho que saber o que aconteceu a tantos anos atrás e relacionando o passado com o presente justificando ne por que muitos fatos do passado justifica o presente torna o ensino de história claro e relevante eles vão saber a importância desse aprendizado na vida deles. Com certeza a aprendizagem se torna positiva [...] (P1, 2017).

O professor precisar trabalhar a disciplina de história de forma relevante, pois a mesma é de grande importância para o aprendizado do estudante, uma vez que traz resultados satisfatórios para a conscientização de entender o porquê estamos estudando esse assunto por parte do educando. Mais que isso, a aula de história é um compromisso social e que precisamos ter a melhor preparação docente para ensinar, sabendo da necessidade de reafirmar que o saber histórico é algo prazeroso, sendo uma ferramenta de transformação e de formação da humanidade.

Nessa ideia Pinsky e Bassanezi (2010, p, 22) dizem que:

[...] o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto as aulas de história serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente.

Dessa forma, é importante fazer a interpelação entre o passado e presente com o objetivo de entender melhor os conhecimentos a partir das transformações de tempos e espaços, tendo como referência a história de vida dos sujeitos históricos. O ato de produzir história deve estar pautado nas diversas formas de intervir e aprender na escola, os conteúdos da história como um recurso de infinitas possibilidades de aprendizagem para a vida do aluno.

Na visão de P2, a leitura e a oralidade são as maneiras de se ensinar história aos alunos no ensino fundamental, formas estas construídas durante o seu processo formativo. O seu depoimento ilustra que:

A melhor maneira de ensinar né foi eu chegar na sala de aula forte e firme da aquela aula pegar um cartaz, pegar um livro fazer uma leitura e interagir com aquelas crianças, eu acho que é isso a forma a maneira pra ensinar história, [...] dou uma aula oralmente de história [...] mando eles pegar um livro velho faço recortes e colagens com eles, colo no caderninho boto o assunto da aula e dou a aula a eles. Não é uma aula que a gente deve fazer na escrita é oralmente essa forma eu aprendi para levar para os meus alunos na fase que eu ensino 2 ano (P2, 2017).

A seleção dos assuntos escolares é essencial para que o professor siga os documentos que direcionam os caminhos e alcance um ensino-aprendizagem escolar de qualidade e significativo para a vida dos alunos. Corroborando, Pugas e Ramos (2011, p.05-06) dizem que:

Essas escolhas, embora referenciadas por algo anterior à sala de aula: Diretrizes Nacionais para o ensino de História, livros didáticos, Projeto Político Pedagógico da escola; são a tradução possível entre os diferentes saberes que servem de referência no contexto da sala de aula (saberes disciplinarizados, saberes do senso comum, saberes de mídia).

Esse entendimento implica considerar que é na formação pedagógica que o professor deve ter uma solidificação quanto ao ensino da disciplina da história nos anos iniciais, utilizando de ferramentas didáticas para além dos métodos comuns, como a leitura mecanicista e a reprodução de práticas costumeiras que não possibilitam um ensino-aprendizagem coerente com os objetivos a serem atingidos no conteúdo histórico.

Para P3, o ensino-aprendizagem na disciplina de história não é o foco principal. Embora reconheça a importância da disciplina nos anos iniciais, afirma que a mesma não ocupa lugar de destaque em sua prática de ensino. E assim anunciou:

Independente de gostar ou não de história e a gente tem que passar ne essa grade curricular eu acho assim que a história é importante mas que não é fato fundamental a gente não destaca disciplina você sabe disso na pedagogia não pedagogia a gente trabalha mais matemática, ne e linguagem que é o aspecto mais fundamental e relevante que seria a leitura e escrita história, fica em segundo plano historia ficou em segundo plano (P3, 2017).

Segundo a entrevista de P3, a aprendizagem da leitura e escrita são habilidades essenciais para que os alunos se desenvolvam de forma positiva no que diz respeito à competência de alfabetização no ensino fundamental, deixando a história para ser trabalhada depois, em segundo plano, quando o aluno já estiver letrado e alfabetizado. “Muitos educadores ainda acreditam que, primeiro é preciso ensinar a ler e a escrever para depois ensinar e aprender história” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 09). É primordial que os alunos sejam alfabetizados, alcançando os objetivos do ensino. Contudo, é pertinente afirmar que pode educar e estudar o ensino histórico fazendo a leitura de mundo e das vivências no qual fazemos parte como sujeito, isso sim é fazer a história se eternizar em forma de conhecimento na transformação social, cultural e política dos alunos.

P4 não citou nenhum elemento de importância para lecionar a disciplina de história no ensino fundamental:

Assim eu vejo os professores das series iniciais trabalhando história como uma cópia entendeu, pega abri o livro na página tal e copiar faz só copiar. Copiar o que pelo o amor de deus se você não sabe o que você ta copiando, você precisa copiar sim desde que saiba o que é que está copiando compreender o que está ali, discutir pra depois você elencar o que o aluno entendeu e compreendeu e enumerar, citar com as próprias palavras dele sem ta bitolado só naquele livro (P4, 2017).

Mas pontuou que alguns colegas professores seguem ainda somente o livro didático como o único recurso pedagógico disponível para o ensino de história. Talvez isso explique que na maior parte das aulas de história, os professores ainda se atenham a aulas expositivas e tradicionais, reafirmando o pensamento de Schimidt (2004, p.12) quando diz:

A condição reprodutivista do ensino de história nas escolas, bem como a problemática do livro didático foram e continuam a ser ainda hoje, o tema mais debatido por estudiosos cujo objeto de pesquisa é o ensino dessa matéria.

Dessa forma, o ensino de história torna-se chato e desmotivado para os alunos que não veem sentido e atratividade para a realização de exercícios no livro. O professor, com essas práticas desmotivadas, acaba camuflando a relevância da

disciplina para a formação dos alunos, a fim de compreender de forma coerente os fatos históricos e sociais.

Na fala de P5 ficou evidenciada que ela aprendeu o básico em sua formação pedagógica, no tocante aos aspectos vinculados especificamente ao ensino de história. Nesse sentido, colocou que:

O pouco que vi no ensino de história foi só o básico. Dessa forma não teve aspectos de conhecimentos na disciplina de história, mais estou sempre buscando novos conhecimentos para dar uma boa aula de história (P5, 2017).

Ficou evidente que para P5 não houve aspectos relevantes aprendidos em sua formação, que influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem da disciplina de história, ainda que afirme estar sempre procurando novas aprendizagens para trabalhar com o ensino de história de forma significativa. Para Mourão e Esteves (2013, p. 506):

[...] Há necessidade de um profundo diagnóstico do nível de competência dos professores em exercício, a fim de que, identificadas as deficiências de formação, possamos oferecer cursos de atualização capazes de sanar essas deficiências.

Neste sentido, nota-se a importância de rever e repensar as competências pedagógicas fomentada nos cursos de formação de professores. Habilidades construídas e refletidas durante a formação para o ensinar consistente e de qualidade, é relevante para a ação docente no trato com o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o ensino de história é uma das formas de transformação social e histórica.

A nona e última pergunta questionou as professoras sobre possíveis tópicos que dificultam e outros que favorecem o ensino de história nos anos iniciais. A declaração de P1 apresentou que:

Um dos aspectos que dificultam é o interesse dos alunos como eu já falei tem que ser algo claro e relevante eles tem que vê a relevância, a importância do que eles estão aprendendo do que ta sendo passado pra eles. Uma das grandes dificuldades também é o gosto do aluno a maioria dos alunos não gosta do ensino de história da disciplina de história, ai torna mais difícil o professor tornar essa disciplina atrativa para os alunos é por que se faz e que se precisa de relacionar o passado com o futuro (P1, 2017).

Pode-se perceber que P1 relata duas dificuldades: o interesse e o gosto do aluno pelo o ensino de história. Dessa forma, é imprescindível que o professor fomente a sua pratica para ensinar história, passando para o aluno que o ensino histórico é relevante para o crescimento educacional e cidadão, ensinando história com diversas ferramentas educativas e criativas, despertando a atenção do aluno para aprender o conteúdo de maneira satisfatória.

Nesta ótica, Pereira (2012, p.05) defende que [...] “o ensino de história nas serieis iniciais deve promover a reflexão do aluno além de motiva-los a conhecer a história do mundo e do povo do qual faz parte”. Portanto, a finalidade de se estudar história consiste em posicionar o indivíduo em determinados períodos de tempo estabelecidos socialmente, possibilitando que este reflita sobre as suas ações e a relevância dos saberes construídos historicamente.

P2 e P5 responderam que não encontram problemas, que não têm dificuldades. A fala de P5 representa ambas as respostas:

Não tenho dificuldade de ensinar a disciplina de história estou sempre buscando novos conhecimentos. Durante o dia a dia em sala de aula. Contribui para o conhecimento da aprendizagem para o ensino de história, pois, trabalho com livros, pesquisa, estudo de campo, cartazes e eles se identificam muito. Eles gostam da aula de história. Participam e se identificam muito. O professor sempre deve estar em busca de novos conhecimentos ne, sempre estar buscando o melhor pra os seus alunos (P5, 2017).

Para as professoras, o trabalho com a disciplina de história é positivo em sala de aula. Verifica-se que suas falas apresentam traços norteados por uma pratica docente tradicionalista, exercida no ato de ensinar da disciplina, por meio de métodos que não estimulam de forma atrativa e prazerosa as concepções pedagógicas e de aprendizagem quanto ao ensino histórico.

Para tanto, faz-se importante destacar que para o professor dar uma aula de história, o mesmo tem que dispor de um ensino coerente, atingindo as necessidades da matéria estudada, com produção de saberes históricos e que tenham relevância para a vida do aluno, não se resumindo a aulas técnicas advindas do ensino tradicional. Sobre isso, Pereira (2012, p. 08) discorre:

[...] salienta-se a importância do professor ser também um pesquisador e produtor do conhecimento e não apenas um mero

executor de saberes já produzidos. Assim, o papel do professor, torna-se relevante no sentido de possibilitar a transformação de um saber histórico em um saber compreensível e atuante para a compreensão do aluno.

P5 enfatizou a necessidade e a reflexão da busca de aperfeiçoamento quanto a renovação das práticas educativas, de forma a contemplar a aprendizagem do aluno e da escola, de maneira a melhorar o processo do desempenho do seu trabalho pedagógico. Vale destacar que estas não citaram elementos que favorecem o ensino da referida disciplina.

Já P3 declarou que:

O que dificulta é o interesse do professor pela a história. É o que vai dificultar se eu não gosto de trabalhar história eu não vou passar de bom gosto pro meus alunos. É história então quando eu levo isso de forma lúdica pra sala de aula o aluno se interessa ele é participante então é história quando eu participo dela. Além do interesse o aluno se sente mais motivado a aprendizagem ele é fonte de pesquisa e ele é convidado a fazer pesquisa e isso incentiva muito é eu acho que favorece muito quando eu educador eu deixo o aluno ele ir a busca da historia o que ele quer descobrir, então assim eu acho mais interessante isso do que aqueles fatos histórico do antepassado do passado (P3, 2017).

Nessa ideia, nota-se a carência de uma reavaliação docente no que diz respeito a sua metodologia de ensino depreendida na disciplina de história. Souza e Silva (2012, p 09) apresentam que:

[...] As metodologias e práticas sobre o Ensino de História no Ensino Fundamental não estar de forma sendo experiências pelos professores de forma correta, os mesmo não valoriza e se dedicam de forma a transmitir seus conhecimentos de forma sucinta e mostrar o real valor dessas práticas para os alunos, onde os alunos por sua vez não gostam ou não acham atrativo estudar história, pois o interesse por parte dos professores não está ocorrendo de forma correta.

Em outro véis, como fator de contribuição para ensinar história, insere-se a motivação instigada no aluno para que a aprendizagem do ensino de história possa fluir de forma significativa. Isso acontece quando o professor possibilita que o aluno seja o principal responsável pela produção e busca da própria história. Neste sentido, Pereira (2012, p. 05) diz:

[...] para que o professor possa disponibilizar elementos que favoreçam o crescimento intelectual do aluno, é preciso que conheça

e saiba trabalhar com elementos diversos e, para isso, é preciso gostar de trabalhar com História.

Esse posicionamento permite dizer que o trabalho com a interdisciplinaridade é de grande valia para a aprendizagem de história, norteando a construção dos saberes a fim de estabelecer relações de tempos, reconhecendo a sua devida importância para o ensino histórico.

Por último, P4 sinalizou, de forma categórica, que a sua grande dificuldade para ensinar a disciplina de história no ensino fundamental é a formatação dos textos inseridos nos livros didáticos, afirmando que estes são escritos de forma extensa: “[...] Os textos são enormes, essa é uma dificuldade grande para mim. São textos muito distantes da realidade deles. Não são textos que eles conhecem a realidade” (P4, 2017).

A questão de trabalhar com a história seguindo apenas o livro didático deixa a desejar quanto ao estudo dessa matéria, pois muitos fatores desmitificam o que o livro traz correto e essencial no ensino histórico como, por exemplo, os textos escritos para se passar as lições de história no modelo conservador de reproduzir os conhecimentos. Nisso, Silva e Fonseca (2010, 12) pontuam que:

Não se trata de, novamente, culpabilizar o professor e o livro didático pelas escolhas e eventuais problemas do ensino de História. O livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de *toda a História*. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo –, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História.

Esse entendimento demonstra que existem outras possibilidades para que o professor trabalhe o ensino de história, porém, se faz necessário mudar as práticas e hábitos pedagógicos de forma a propiciar ao aluno um ensino crítico, sendo o professor apenas o mediador das aprendizagens quanto ao saber construído na disciplina, e este saber deve estar em consonância com a realidade do aluno.

Contudo, é preciso extinguir práticas e ações de improvisar que corrompem o processo de ensino-aprendizagem. Assim como desmitificar a reprodução de conteúdos na prática educativa. Entende-se que a aprendizagem acontece quando torna-se crítica nas diversas situações, exercendo o papel de agente participante e transformador da realidade.

Nesse sentido, Pimenta (1996, p.84):

[...] entende, também que a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Nessa compreensão, o educador deve estar aberto a aprender diariamente e a ensinar, na medida em que há trocas de ideias e conhecimentos.

A perspectiva do educador-pesquisador tem se mostrado menos frequente nas escolas brasileiras, pois para alguns “professores” o ato docente é algo isolado e repetitivo em sala, que não permite que estes enxerguem o fazer docente como um processo dinâmico e contextualizado com a realidade social do educando e da comunidade escolar, deixando o ato de pesquisar de lado de sua prática pedagógica, como se a mesma fosse uma atividade extra ao seu currículo (TEIXEIRA e SCHWANTES, 2011).

A pesquisa auxilia de forma significativa o trabalho do professor na sala de aula, pois ao pesquisar, o educador estará buscando respostas para possíveis problemas existentes na realidade do seu ensino e na aprendizagem dos alunos. (MATOS e VIEIRA, 2002).

O professor-pesquisador deve ter consciência que a sua busca por conhecimentos é um dos elementos de construção e aprimoramento do saber. A competência faz parte da formação docente, pois nos dias atuais, ser professor requer cuidados e habilidades grandiosas, que lhe permite desenvolver um bom trabalho educativo, já que ser competente exige dedicação, interesse de aprender cada vez mais. É estar aberto à situações que possam surgir no decorrer da ação docente (TEIXEIRA e SCHWANTES, 2011).

Ainda pode-se falar em outro recurso de aprendizagem. Acredita-se que a tecnologia é um recurso facilitador da aprendizagem no espaço escolar, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, modelando e renovando as práticas docentes, motivados estes a trabalharem atividades diferenciadas com os alunos, implementando ações educativas aplicadas com êxito em sala, tendo o domínio correto da utilização dos mecanismos tecnológicos. Conforme afirma PIMENTA (2002, p.23):

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.

Seguindo esse pensamento, o professor deve estar preparado profissionalmente como um favorecedor dessa aprendizagem tecnológica, que beneficie a construção de conhecimentos para implementação de práticas educativas coerentes, disponibilizando o ensino da multimídia aos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu-nos conhecer e refletir sobre o processo de formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, devendo este, dispor prioritariamente de uma formação docente pautada a atender as demandas socioeducativas das escolas, de forma eficiente e qualitativa, buscando oferecer ao sistema educacional profissionais qualificados no exercício docente, uma vez que a formação desse profissional-professor perpassa para além de seu trabalho educativo em sala de aula. Requer também aquisição e o desenvolvimento de saberes teóricos, práticos e outras habilidades docentes que se configuram como parte essencial para preparação didática e prática do ensino.

A formação inicial e a qualificação profissional são ações intrínsecas a carreira do professor, relevância destacada nas falas das cinco professoras participantes deste estudo, a fim de contribuir satisfatoriamente para o agir docente. É importante também, observar como os professores se vêm durante a sua formação para atuar em salas de aulas dos primeiros anos do ensino fundamental e os reflexos deixados para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa, as professoras reconheceram consideravelmente a relevância de uma boa formação pedagógica quanto ao aperfeiçoamento docente, em que se faz necessário analisar como essa formação acontece, principalmente para os professores que atuam no ensino fundamental.

No tocante, a formação docente para atuar no ensino de história nos anos iniciais, apresentou-se uma necessidade urgente de rever e avaliar as concepções e conhecimentos por parte dos professores quanto ao ensino histórico, ficando claro que os cursos de formação das profissionais pesquisadas não as deram suporte no momento da prática de aula com a disciplina.

É preciso demarcar algumas considerações a respeito da formação para o ensino de História, entre elas elementos sobre o processo de construção de competências formativas para ensinar história, que precisam ser analisadas, pois para algumas das participantes deste trabalho, a formação inicial aparece como uma orientação e repetição de ensino conservador, que não desperta a curiosidade e nem tão pouco o senso crítico.

Ainda é predominante na formação das professoras uma preparação docente de cunho tradicional, em que o ensino histórico é tido como um mecanismo de

decoreção ambulante, de segunda ordem. Apesar de tantas alterações ocorridas na educação, ainda se faz presente práticas de ensino de caráter conservador.

Com este trabalho, verificamos que a prática habitual para o ensino da História hoje, não altera a formatação do ensino da mesma a tempos atrás. O interesse de aprendizado para a história precisa colaborar para as mudanças necessárias na prática da disciplina em sala de aula. Não se pode manter o modelo de ensinar história de forma fragmentada e precarizada, como posta nos cursos de formação, que têm dado mais atenção às disciplinas de linguagem e matemática em detrimento das outras disciplinas tão importantes quanto para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Muitos são os desafios postos a formação do professor, e estes precisam ser superados com urgência. Como exemplo, a qualidade dos cursos formadores de professores, que tem a missão de preparar e instruir profissionais capacitados para assumir a função educativa com embasamento e aparato solidificado para a construção de práticas coerentes com o ensino e com as demandas da sociedade.

Como dificuldades para se trabalhar o ensino de história, o estudo evidenciou três aspectos: como o aluno vê o papel formativo da disciplina, o interesse do professor para ensinar aos seus alunos de forma satisfatória e, por último, a formatação dos textos de história abordados no livro didático. A forma para sanar tais dificuldades e problemas apontados assenta-se na renovação e atualização das diretrizes para o fazer docente, principalmente para a disciplina de história, que ainda é tida como menos importante, por se tratar também do estudo de fatos históricos e sociais. Como contribuição, pode-se falar na motivação do aluno para adquirir e construir a aprendizagem histórica de forma prazerosa e relevante para si.

O estudo ainda evidenciou a necessidade de abordar o conteúdo histórico em sua essência nos anos iniciais, pois, é a fase de apropriação do saber por parte do aluno, sendo este o primeiro momento a oferecer as primeiras aprendizagens e saberes referenciais para as futuras aprendizagens. O sentido de trabalhar a história numa visão de transformação social e histórica contribui para a dimensão da cidadania dos alunos perante a descoberta do seu crescimento social, escolar, cultural e se reconhecendo como seres de história, que nascem e vivem entrelaçados na historiografia de mundo, de forma individual, grupal e relacional, numa visão humanística e histórica.

A formação do professor para o ensino da história deve ser decisiva, tanto em termos de preparação teórica, como em termos da prática, especialmente porque o ensino de história ainda entra no rol das áreas do conhecimento que ainda é apresentada de forma desarticulada com os demais saberes a nível escolar e social, o que implica a sua menor importância no contexto educacional de uma forma geral.

Assim, este estudo pretende contribuir no sentido de chamar a atenção para a reflexão acadêmica de que ainda perduram princípios formativos para o ensino de história de forma superficial, sendo escalada em segundo plano para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Fato que precisa ser revisto com urgência, sobretudo pelos cursos de formação de professores. É pertinente desmitificar tal concepção impregnada no currículo de formação de professores, que deve fomentar esta preparação com recursos facilitadores e de compreensão da disciplina por parte do professor, principal mediador e propiciador da aprendizagem de maneira clara, prazerosa e significativa para o aluno.

Dessa forma, alertamos também para o constante aperfeiçoamento da prática educativa, de forma reflexiva e crítica perante os objetivos a serem atingidos no ensino oferecido ao aluno. Evidenciamos nas concepções de todas as professoras participantes a importância da busca de aprendizado, em querer sempre mais, colaborando positivamente para as suas formações docentes e a auto-renovação pedagógica dessas profissionais.

Isso sinaliza também que é preciso ajustar os caminhos teóricos trilhados na formação, com os caminhos metodológicos caminhados na prática pedagógica, ou seja, a união mais articulada entre teoria e prática, entre as disciplinas de fundamentos e as disciplinas pedagógicas ofertadas no trajeto do curso, a fim de fomentar a prática docente do professor, associando os conhecimentos debatidos no percurso da formação acadêmica, refletindo ações e atitudes que podem ser levadas para o cotidiano escolar como ferramentas de ensino e aprendizagem, colocando em prática o que é aprendido nas aulas de faculdade, fazendo a junção teoria-prática tão necessária ao processo educativo formativo.

A sala de aula é um momento de reflexão constante que não para e nem tão pouco se faz pronta frente às necessidades que a sociedade exige do indivíduo. Ou seja, é um espaço de aprendizagem de saber constante e contínuo, não existe manual pronto para exercer o papel do professor. Para tanto, se faz pertinente rever

as dimensões e caminhos que o trabalho docente alcança, para então mediar e articular elementos didáticos que enriqueçam o processo educacional.

Este trabalho possibilitou-nos refletir sobre como estas docentes foram preparadas para serem professoras e se essa formação pedagógica trouxe aspectos importantes para a prática educativa destas, especificamente no ensino da disciplina de história. Com isso, constatamos que, embora 20% das professoras pesquisadas tenham tido processos formativos tradicionais, estas não ensinam nesta perspectiva. Ao contrário, sabem da necessidade de mudança e de inovação urgente nos modelos do ensino de história que se aplica ainda nos anos iniciais do ensino fundamental.

Evidenciamos também que ainda existem muitos impasses e dificuldades na formação do professor para o ensino escolar de história, o que afeta diretamente a aprendizagem histórica dos educandos. Assim, pontuamos consideravelmente que se faz preciso uma renovação curricular nos cursos de formação docente para o ensino de história no ensino fundamental, anos iniciais, a fim de favorecer o ensino e a aprendizagem significativa para a educação social e escolar do estudante.

Por fim, concluímos, sem pretensão de esgotar a temática, que entendemos ser possível compreender a formação docente como um processo em permanente construção pedagógica, em que o professor é o mediador da busca de saberes docentes na dimensão teórica, mediada com a prática exercida em seu contexto de trabalho. Por outro viés, reconhecemos a necessidade de uma sólida formação inicial no que diz respeito ao professor habilitado para ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental – o(a) pedagogo (a)-, que mesmo sendo titulado para esse ofício, a sua formação, ainda que tida como ampla (generalista), acaba não preparando para uma prática docente condizente com as necessidades educacionais atual e reais postas no cotidiano escolar. Tais acontecimentos demonstram que se faz urgente rever a dinâmica dos cursos de formação de professores, especialmente o Curso de Pedagogia, por ser ele que habilita para a docência polivalente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 nov. de 2016.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. Avercamp : São Paulo, 2006.

BITTENCORT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. **Acesso em: 10 mar. 2017.**

BRASIL. **Lei 11.645/08**. 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>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Lei nº 11.274**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 28 de out. de 2016.

_____. **Lei nº 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 nov. de 2016.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP 2**. Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília : 2013 . Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de fev. 2017

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRZEZINSK, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10>>. Acesso em: 23 nov. 2016

_____. **A questão da qualidade**: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. São Paulo v. 22. N.2, p 109-130, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. **Ensino Fundamental e os Desafios da lei n. 11.274/2006**: Por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino Fundamental que respeite os direitos da criança à Aprendizagem – 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CHALITA, Gabriel. **Aprendendo com os aprendizes**: a construção de vínculos entre professores e alunos- 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

CHALOT, Bernard. **Da relação com o saber das praticas educativas**. Cap. IV **Relação com o Saber na Sociedade Contemporânea**: reflexões antropológicas e pedagógicas. [livro eletrônico] 1.ed. São Paulo, Cortez: 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica**. Rio de Janeiro – Mauad X- FAPERJ, 2007.

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

GATTI, A. Bernardete. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

HORN, Geraldo Balduino. **O ensino de historia e seu currículo: História local, arquivos, familiares e o ensino.** Capítulo 3. – 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** – 6.ed. ver. E ampl.- São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOPES. Wiama de Jesus Freitas; Santiago; Stella Márcia de Moraes. **Formação de Professores e identidades docentes em questão: O que nos ensina os 35 anos da Pedagogia no alto sertão paraibano-** Fortaleza: Imprece 2016.

MATOS, kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Formação do educador-pesquisador: desejos e possibilidades – 2.** Edição ver. e atual. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MOURÃO, Luciana.; ESTEVES, Vergara Vera. **Ensino Fundamental: das competências para ensinar as competências para aprender.** Rio de Janeiro- 2013. Acesso em: 13 de mar. 2017.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do.; CABRAL, Carmen Lúcia Oliveira. **Formação inicial e a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.** Universidade Estadual Maranhão – UEMA. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_11_2010.pdf> 2010. Acesso em: 05 de mar. 2017.

NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas. **Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial.** [S.l. : s.n.].

NÓVOA, António. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2006.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro.; SANTIAGO, Nilza Bernardes. **A atuação do pedagogo: Que profissional é esse?** IN: Pedagogia em ação, V.1, n.2, p.1-222, ago./Nov.2009- semestral.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. **O ensino de História nas series iniciais**. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de Professores- Saberes da Docência e identidade do professor**. São Paulo v. 22. N.2, p 72-89, 1996.

PINSKY, Jaime.; BASSANEZI, Carla. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: contexto, 2010.

PUGAS. Márcia Cristina de Souza.; RAMOS, Ana Paula Batalha. **Saberes escolares no ensino de história das séries iniciais: uma aproximação a partir da epistemologia social escolar**. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-5059-int.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

RAMALHO, Betania Leite.; NUÑEZ, Isauro Beltrán.; GAUTHIER; Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. Ed. Porto Alegre, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: Metodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo. 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos**. grupo de estudos e pesquisas sobre a formação de educadores-GEPEFE. São Paulo. 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história: História do ensino de história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA. Marcos Antonio.; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História Hoje: Errâncias, conquistas e perdas**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0188201000020000>. Acesso em: 25 out. 2016.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. **O Ofício, A Oficina e a Profissão**: Reflexões sobre o lugar Social do Professor. Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n.66, p. 249- 259, maio/ago. 2005.

SOUZA, Ézio Jose Silva de; SILVA, Edna Maria Rodrigues da. **Reflexão e formação de consciência**: a importância do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental em Parnaíba-PI. 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/b0d981e191570f5b3b0c101b57bd7527_1704.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2017.

SOUZA, Evanira Maria de. **Problemas de aprendizagem** - criança de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

TEIXEIRA, Célia Regina; SCHWANTES, Rosileny Alves dos Santos. **Organização do trabalho pedagógico**: múltiplos olhares. São Leopoldo: Oikos, 2011.

UFCG/CFP/UAE. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. CFP/UFCG. 2009. Disponível em:<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNjZnBwZWRhZ29naWF1ZmNnfGd4OjM2YjBIYWVjMTU5Mjc0NDI>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Apêndice A – Roteiro para entrevista

Definição do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Grau de instrução (formação) / Curso/ Instituição (local) / Conclusão:
- 4) A escolha da profissão?
- 5) Vínculo empregatício?
- 6) A renda oriunda desse vínculo?
- 7) Função que exerce? Tempo de exercício dessa função nessa escola?
- 8) O que essa função representa para a sua atuação?
- 9) Têm outras experiências na educação básica? Exemplifique.

Questões articuladoras do TCC

- 1) Como você vê o papel da formação inicial do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 2) Como você se vê na profissão como professor? Justifique.
- 3) Quais as consequências ou benefícios que a sua formação docente tem em sua prática em sala de aula? Justifique.
- 4) Qual a importância da sua formação profissional para a sua prática em sala de aula como professor(a)?
- 5) Como você avalia a sua formação para atuar também como professor(a) do ensino de história nos anos iniciais? Por quê?

- 6) Você se sente bem na sua profissão docente, atuando nos anos iniciais? Por quê?
- 7) Quais as competências profissionais e formativas foram construídas na sua formação que contribui para a sua atuação no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 8) Conceitue os principais aspectos que você considera relevantes na sua formação e que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, vinculados especificamente, ao ensino de histórias nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 09) Elenque alguns tópicos que dificultam e outros que favorecem o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Apêndice B – Quadros das entrevistas tabuladas

Quadro 1 – Entrevista com P1

Sujeito	Questões								
	1.	2	3	4	5	6	7	8	9
	Formação inicial	se vê na profissão	formação docente	formação profissional	Ensino de história	profissão docente	competências profissionais	ensino-aprendizagem	ensino fundamental
P1	Vejo de extrema importância	satisfeita com a minha profissão	a formação do professor é algo bastante importante	É bastante importante de extrema importância	O professor cabe muita formação	Sim. Porque é a que eu mais me identifico nos anos iniciais	forma lúdica como de forma dialogada e escrita	torna o ensino de historia claro e relevante	a maioria dos alunos não gosta do ensino de historia

Quadro 2 – Entrevista com P2

Sujeito	Questões								
	1.	2	3	4	5	6	7	8	9
	Formação inicial	se vê na profissão	formação docente	formação profissional	Ensino de história	profissão docente	competências profissionais	ensino-aprendizagem	ensino fundamental
P2	Eu me preparei muito fiz planejamento, eu fiz muito curso	uma ótima professora eu gosto muito	gosto da minha maneira de ensinar	Grande importância pra mim, pra minha pratica	aprendi na minha profissão	tenho orgulho de ser professora	A forma de historinha eu aprendi	leitura e interagir com aquelas crianças	não tenho nenhuma dificuldade

Quadro 3 – Entrevista com P3

Sujeito	Questões								
	1. Formação inicial	2	3	4	5	6	7	8	9
	1. Formação inicial	se vê na profissão	formação docente	formação profissional	Ensino de história	profissão docente	competências profissionais	ensino-aprendizagem	ensino fundamental
P3	difícil na realização da prática	ser professor é ter dom	O professor hoje ele é um eterno aprendiz	É uma coisa bastante importante	ler, decorar datas e fatos	Eu gosto muito	posso contar história de diversas formas	história é importante mais que não é fato fundamental	interesse do professor pela história

Quadro 4 – Entrevista com P4

Sujeito	Questões								
	1. Formação inicial	2	3	4	5	6	7	8	9
	1. Formação inicial	se vê na profissão	formação docente	formação profissional	Ensino de história	profissão docente	competências profissionais	ensino-aprendizagem	ensino fundamental
P4	De suma importância	tenho muita sede de aprendizagem	you saber formar um cidadão	tem toda uma importância	o curso em si não prepara	realizada em sala de aula na profissão.	não temos uma competência	história como uma cópia	Os textos são enormes.

Quadro 5 – Entrevista com P5

Sujeito	Questões								
	1. Formação inicial	2	3	4	5	6	7	8	9
	1. Formação inicial	se vê na profissão	formação docente	formação profissional	Ensino de história	profissão docente	competências profissionais	ensino-aprendizagem	ensino fundamental
P5	vejo de grande importância	realizada na profissão docente	É positiva sim.	grande importância pois é muito gratificante	É regular. Por que não fui muito preparada.	me identifiquei melhor	pouca coisa foi só o básico	ensino de história foi só o básico	Não tenho dificuldade

Fonte: Elaboração da autora (2017)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Apêndice C – Termo Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bom dia (boa tarde ou noite), meu nome é **Silvana Rodrigues Duarte**, sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e o/a Sr.(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I”.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: As intenções e motivações desse estudo, deve-se ressaltar, a necessária e devida contribuição da Universidade Pública na contínua referencialização do ensino superior por intermédio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, nesse caso, desdobradas nas frentes de trabalho da iniciação científica. O objetivo dessa pesquisa é fazer uma análise sobre a formação do professor que leciona a disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental I.

ANÁLISE E COLETA DOS DADOS: O(s) dado(s) será(ão) coletados da seguinte forma: o/a Sr.(a) irá participar de uma entrevista, estruturada em um roteiro, que aborda pontos relacionados ao modo que se faz importante mapear a importância do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental; caracterizar os processos de formação e competências profissionais docentes para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental; desvelar aspectos relevantes sobre a formação docente e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Embora eu tenha o máximo de cuidado para com seu bem-estar, é possível um eventual desconforto com as questões a lhe serem perguntadas ou, até mesmo, uma compreensão de sua parte de possível má interpretação de dados de minha parte. Entretanto, em todas as etapas dessa pesquisa, serão depreendidos todos os esforços possíveis para evitar riscos tais quais: constrangimentos, má interpretações nas análises e para com conclusões que não correspondam proporcionalmente a sua compreensão da dinâmica de trabalho em relação ao meu objeto de estudos. Como uma das garantias, sua confidencialidade será assegurada, via letra inicial de sua profissão e número para sua identificação e indicar a sequência dos sujeitos desse estudo e os dados revelados aqui serão tratados com absolutos padrões éticos, conforme Resolução CNS 466/12.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: A participação do/da Sr.(a) nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo em vista que a presente pesquisa não tem a finalidade de realizar diagnóstico específico para o/a senhor/a, e sim identificar fatores gerais da população estudada. Além disso, como no

roteiro de entrevista não há dados específicos de identificação do/da Sr.(a), a exemplo de nome, CPF, RG ou outros, não será possível identificá-lo/a posteriormente de forma individualizada.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O/A Sr.(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O/A Sr.(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de prestação de serviços. Os/As pesquisadores/pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais, podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. O/A Sr (a) não será citado(a) nominalmente ou por qualquer outro meio que o identifique individualmente em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo Sr.(a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao/a Sr.(a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para o/a Sr.(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao/a Sr.(a), e caso haja algum, não há nenhum tipo de indenização prevista.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE: Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. A pesquisadora _____ certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, no que se refere a minha identificação individualizada, e deverão ser tornados públicos através de algum meio. Ele/a compromete-se, também, a seguir os padrões éticos definidos na Resolução CNS 466/12. Também sei que em caso de dúvidas poderei contatar a professora orientadora **Ma. Rejane Maria de Araújo Lira**, através do telefone (83) 996308149. Além disso, fui informado que em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores, situado à Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares - Tel.: (83) 3532-2000 CEP 58900-000 - Cajazeiras – PB.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____ Nome	_____ Assinatura do Participante da Pesquisa	_____ / / Data
_____ Nome	_____ Assinatura do Pesquisador	_____ / / Data

ANEXOS

Anexo A – Aceite de Orientação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO

Eu, Regene Maria de Araújo Lima,
professor (a) da Unidade Acadêmica de Educação, declaro para os devidos
fins estar como Professor (a) Orientador (a) do (a) aluno (a)
Silvana Rodrigues Louarte,
matrícula 211230132, turno Noite no período 10^ª,
acompanhando o trabalho de monografia intitulado
A formação docente e o ensino de his-
tória nos anos iniciais do ensino fundamental

Assinatura do Prof. (a) Orientador (a) Regene Maria de Araújo Lima
Assinatura do Aluno (a) Silvana Rodrigues Louarte

Cajazeiras, 09 / 11 / 2016

Anexo B – Carta convite à Banca Examinadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

CONVITE / BANCA EXAMINADORA

Eu, Silvana Rodrigues Louate, aluno (a) matrícula 212230132 do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação, convido o (a) professor (a) Daniela de Sousa Cezário para participar da Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia intitulada A formação docente e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

com data a ser marcada pelo (a) professor (a) responsável pela disciplina de TCC.

Assinatura do Prof. (a) Orientador (a)

Daniela de Sousa Cezário

Assinatura do Aluno (a)

Silvana Rodrigues Louate

Aceite do Prof. (a) convidado (a)

Daniela de Sousa Cezário

Cajazeiras, 13 / 03 / 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

CONVITE / BANCA EXAMINADORA

Eu, Silvana Rodrigues Duarte, aluno (a) matrícula 211230132 do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação, convido o (a) professor (a) Ms. Maria Thais de J. Batista para participar da Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia intitulada A formação docente e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

com data a ser marcada pelo (a) professor (a) responsável pela disciplina de TCC.

Assinatura do Prof. (a) Orientador (a)

Rafaela Maria de Araújo Lima

Assinatura do Aluno (a)

Silvana Rodrigues Duarte

Aceite do Prof. (a) convidado (a)

Maria Thais de Oliveira Batista

Cajazeiras, 08 / 03 / 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

CONVITE / BANCA EXAMINADORA

Eu, Silvana Rodrigues Louarte, aluno (a) matrícula 2121230132 do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação, convido o (a) professor (a) Luiz Maria Janete de Lima para participar da Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia intitulada A formação docente e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

com data a ser marcada pelo (a) professor (a) responsável pela disciplina de TCC.

Assinatura do Prof. (a) Orientador (a)

Luiz Maria de Janete Lima

Assinatura do Aluno (a)

Silvana Rodrigues Louarte

Aceite do Prof. (a) convidado (a)

Maria Janete de Lima

Cajazeiras, 08 / 03 / 2017