

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE

THE TEACHING OF HISTORY AND THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE: AN ANALYSIS OF TEACHING PERCEPTION

*Thainá Lima de Souza*¹

*Roberta Negrão de Araújo*²

RESUMO: O pedagogo para atender a demanda da sala de aula, em sua prática pedagógica necessita de conhecimento pedagógico e, ao mesmo tempo, do conhecimento disciplinar. Desta forma, as disciplinas de metodologias de ensino ofertadas nas universidades são de grande relevância na formação inicial do futuro docente. Tais disciplinas devem capacitar o acadêmico tanto de base teórica como de fundamentos pedagógicos, além dos conteúdos específicos, para que possa ensinar de maneira satisfatória. O presente estudo tem por objetivo geral analisar a percepção do professor dos anos iniciais em relação à sua formação para ensinar História e, o conseqüente impacto em sua prática pedagógica. Este foi detalhado em objetivos específicos: (1) Descrever a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia; (2) Abordar o ensino de História nos documentos curriculares oficiais e na literatura que contempla a temática; (3) Coletar, apresentar e interpretar dados sobre a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre sua formação para o ensino de História e a contribuição desta em sua prática pedagógica. Diante desses objetivos pretende-se contribuir com o tema formação de professor, analisando a percepção docente. O referencial teórico da pesquisa subsidia-se em Libâneo (2016), Libâneo e Pimenta (1999), Cainelli (2008), Schimidt e Cainelli (2004) e Fonseca (2009). Ao finalizar o aporte teórico, com fundamento em Bardin (1977), foram determinadas três unidades de análise (UA) definidas *a priori* para elaborar o instrumento de coleta de dados: questionário. Este foi aplicado junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de dois municípios do norte do Paraná, com o intuito de identificar a percepção destes em relação à sua formação no que tange ao ensino de História. Os dados evidenciaram que este ensino ainda foca o passado, permanecendo o estudo linear dos fatos históricos. Contudo percebe-se uma mudança do conhecimento histórico ao considerar o estudante como sujeito histórico.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de história. Prática pedagógica. Percepção docente.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná.

² Professora da rede pública - Educação Básica desde 1991. Professora Adjunta - Universidade Estadual do Norte do Paraná/ Campus Cornélio Procópio. Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) na Universidade do Norte do Paraná/Campus Cornélio Procópio. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDEC), responsável pela Linha Formação de Professores. E-mail: robertanegrao@uenp.edu.br.

ABSTRACT: The pedagogue to meet the demand of the classroom, in its pedagogical practice needs pedagogical knowledge and, at the same time, disciplinary knowledge. Thus, the teaching methodologies offered at universities are of great relevance in the initial formation of the future teacher. Such subjects should enable the academic, both theoretical and pedagogical, in addition to specific content, so that they can teach satisfactorily. This study aims to analyze the perception of the teacher of the early years in relation to his education to teach history and the consequent impact on his pedagogical practice. This was detailed in specific objectives: (1) Describe the teacher education of the early years of elementary school from the perspective of the National Curriculum Guidelines of the Degree in Pedagogy; (2) To approach the teaching of History in the official curricular documents and in the literature that contemplates the theme; (3) Collect, present and interpret data on teachers' perceptions of the early years of elementary school about their education for history teaching and its contribution to their pedagogical practice. The theoretical framework of the research is based on Libâneo (2016), Libâneo and Pimenta (1999), Cainelli (2008), Schimidt and Cainelli (2004) and Fonseca (2009). At the end of the theoretical contribution, based on Bardin (1977), three units of analysis (AU) were defined a priori to elaborate the data collection instrument: questionnaire. This was applied to teachers in the early years of elementary school in two municipalities in the north of Paraná, with the aim of identifying their perception in relation to their education in relation to the teaching of history. The data showed that this teaching still focuses on the past, remaining the linear study of historical facts. However, a change in historical knowledge is perceived when considering the student as a historical subject.

Keywords: Teacher training. History teaching. Pedagogical practice. Teaching perception.

Introdução

Um dos grandes obstáculos que a graduação em Pedagogia enfrenta é a formação de licenciados capazes de relacionar a fundamentação teórica adquirida com as aplicações práticas diárias. Para Libâneo (2015), essa questão impacta na prática pedagógica do professor que se vê, muitas vezes, desprovido dos saberes dos conteúdos. Sua formação o habilita para a docência; ao mesmo tempo em que, muitas vezes, é insuficiente e frágil diante dos desafios de ensinar.

Ao questionar os fundamentos teórico-metodológicos que constituem as licenciaturas, Gatti e Nunes (2009, p. 53) afirmam que “[...] os currículos propostos pelos cursos de formação de professores têm uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”. Essa dissociação existente entre a didática e as didáticas específicas que, no caso são

as metodologias de ensino específicas, é preocupante no curso de formação de professores, uma vez que o planejamento de aulas necessita de um completo domínio do conteúdo, bem como dos métodos de investigação da disciplina.

Cainelli (2008) defende que a disciplina de História deve ser ensinada na prática, devido ao seu grande caráter formador de opinião e seus objetivos propícios à reflexão. Logo, cabe ao docente socializá-la da maneira mais transparente possível e isso demanda dele o saber disciplinar juntamente a um completo domínio da teoria.

A fragilidade da relação entre teoria/prática é um problema recorrente na metodologia atual. Desta forma faz-se pertinente uma pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas pelos egressos do curso de Pedagogia, pois sendo o pedagogo poli docente, deve estar capacitado a lecionar todas as disciplinas.

A falta de relação teoria/prática, o fragmentado currículo do curso Pedagogia e a relação tênue das disciplinas de fundamentos com a prática, conseqüentemente interferem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao ensinar todas as disciplinas. Estes aspectos justificam a dificuldade do professor em articular os conhecimentos teóricos necessários para ensiná-los. Então, se coloca a seguinte questão: Qual a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação à sua formação para ensinar História, bem como o impacto desta em sua prática pedagógica?

O problema apresentado surgiu da observação junto a professores da rede regular de ensino em situações diversas, como no estágio, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (RP). Há grande dificuldade na articulação teoria/prática, e também em relacionar o saber disciplinar ao saber pedagógico. Tal dificuldade surge no ensino de todas as disciplinas, assim como observado na disciplina de História sobressai.

Muitas vezes tal disciplina é ensinada na perspectiva tradicional, na qual o professor é o centro do conhecimento e o aluno é passivo em sua aprendizagem; pois apesar do professor ter base teórica e pedagógica, falta ainda um olhar específico, de maneira a proporcionar ao estudante estabelecer relação destes conteúdos com suas vivências.

No âmbito do ensino de História, muitas vezes os conteúdos são apresentados aos alunos de forma maçante, levando estes a adquirem dificuldade na aprendizagem. Isto porque muitas vezes, em sala de aula é realizado apenas os atos de decorar fatos históricos, textos e linhas temporais, sem que o aluno possa ter a oportunidade de compreender a disciplina, sua importância e necessidade para a vida e por consequência não estabelecer relação com sua vivência diária.

Para Carvalho Filho (2012), o conteúdo da disciplina de História sofre o peso da tradição eurocêntrica, sendo factual e preso à narrativa cronológica. Para o pesquisador, as orientações curriculares e o livro didático pesam muito nas decisões dos professores em relação ao planejamento e à execução de suas atividades. O professor, portanto, necessita entender a importância dos currículos na definição dos conteúdos e a forma com que serão trabalhados, com o intuito de superar a memorização de fatos para se chegar à investigação histórica.

Diante da questão investigativa, propusemos como objetivo geral: analisar a percepção do professor dos anos iniciais em relação ao papel da Metodologia do Ensino de História em sua prática. Este foi detalhado em três objetivos específicos: (1) Descrever a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia; (2) Abordar o ensino de História nos documentos curriculares oficiais e na literatura que contempla a temática; (3) Coletar, apresentar e interpretar dados sobre a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre sua formação para o ensino de História e a contribuição desta em sua prática pedagógica.

O presente artigo está organizado em três seções: a primeira intitulada "A formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar na legislação e na literatura"; a segunda "O ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão narrativa nos documentos curriculares oficiais do Paraná" e a terceira "A percepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à sua formação no que tange ao ensino de história: apresentação e leitura dos dados coletados".

1. A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar na legislação e na literatura

A formação docente é tema de grandes discussões na atualidade. O egresso do curso de Pedagogia terá atuação ampla após sua formação pois, além da gestão escolar, sairá habilitado para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, modalidade Normal (disciplinas específicas). Desta forma deverá dominar o conteúdo de todas as disciplinas a serem trabalhadas nestes anos. Dorotéo (2016) assinala que a formação inicial e continuada do profissional que atua nos anos iniciais é:

[...] marcada pela poli docência, na qual se exige desse professor o domínio de várias disciplinas, o que tende a tornar frágil o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento, configurando um dos grandes desafios da formação do docente pedagogo (DOROTÉIO, 2016, p. 214).

No curso de Pedagogia o futuro professor deve receber os conhecimentos necessários que se materializarão em sua vivência prática da sala de aula e as metodologias de ensino têm por função oferecer os suportes e bases necessárias para a prática pedagógica. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no que compete à formação do professor pedagogo, este está habilitado a:

[...] exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/CNE, 2006, p. 2).

A lei é específica em seu Art. 5º, inciso VI, ao afirmar que “o egresso do curso em Pedagogia deverá estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. A função do professor, no entanto, seria a de dominar os saberes disciplinares e os conhecimentos pedagógicos correspondentes à estrutura da matéria ensinada e, ao mesmo

tempo, ser capaz de organizar e transmitir este, assim como a DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia reconhece em seu Art. 6º:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (BRASIL/CNE, 2006, p. 3).

Logo o professor é peça imprescindível para que o estudante adquira conhecimento científico. Desta forma, Gatti Junior (2008) afirma que as disciplinas são domínios do conhecimento científico e também identitárias da constituição do domínio do saber. Desta forma, tem em suas mãos a responsabilidade de utilizar diferentes estratégias de ensino para que a criança compreenda o conhecimento histórico, mas, também deve trabalhar os conteúdos que lhe são propostos nos currículos oficiais.

Para Gatti e Nunes (2009) há uma inadequação no tratamento dos conteúdos específicos, já que estes ficam implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou são considerados domínio dos acadêmicos. No texto das DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, a carga horária de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico divide-se da seguinte maneira

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL/CNE, 2006, p. 4).

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999) os cursos de formação de professores não dão conta de preparar os licenciandos com a competência que se exige deste profissional. Os autores afirmam que

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

Gatti e Nunes (2009) afirmam que as disciplinas referentes à formação específica do professor dos anos iniciais, apresentam grande preocupação e justificativa sobre o porquê ensinar, mas, que só inicialmente registram o quê e como ensinar. As autoras comentam que

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes... Apresentam maiores fragilidades as ementas associadas ao ensino de Ciências, História e Geografia, por não explicitarem os conteúdos referentes (GATTI; NUNES, 2009, p. 54-55).

Neste contexto, Libâneo (2016) explica que muitas vezes há dissociação entre o conhecimento didático e o conhecimento dos conteúdos, sendo este um dos nós na formação de professores. Afirma também que o pedagógico existe para o disciplinar, assim o conhecimento pedagógico serve como suporte para o conhecimento disciplinar, nas diversas maneiras de se transmitir o conhecimento. No entanto, o ensino do disciplinar requer o pedagógico, e o professor necessita do conhecimento de ambos em sua prática.

Nunes (2001) afirma que o professor dos anos iniciais é tomado como um mobilizador de saberes profissionais e que a formação deste deve ser pensada em uma perspectiva que vá além da acadêmica. E, ainda, que há diferentes tipos de saberes implícitos na prática docente, sendo que todos estes articulados formam o conjunto de conhecimentos do professor. Segundo a autora deve-se

[...] considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática (NUNES, 2001, p. 30).

Conforme Libâneo e Pimenta (1999) apontam, o curso de Pedagogia tem a responsabilidade de formar tanto o pedagogo gestor como o docente. No segundo papel, à docência refere-se à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim a formação do futuro professor exigirá a aquisição de uma série de saberes disciplinares e pedagógicos.

2. Ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão narrativa nos documentos curriculares oficiais do Paraná

A História, desde que se tornou disciplina ensinável, em meados do século XVIII, tem sido ministrada por boa parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma tradicional, ou seja, é centrado na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor dos conteúdos. Segundo Fonseca:

A história tradicional ou positivista, privilegiava como fontes os documentos escritos [...] os sujeitos da história tradicional eram as grandes personalidades [...] eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da história. Assim, a história tradicional estudava os grandes acontecimentos [...] privilegiava o estudo dos fatos passados que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva (FONSECA, 2009, p. 53).

A autora aponta que a história tradicional, desde o séc. XIX tem sido questionada e discutida e assim transformada ao longo do tempo. Por isso as metodologias propostas para o ensino de História na atualidade exigem permanente atualização.

De acordo com Cainelli e Schmidt (2004), as reformulações curriculares têm posto em xeque o que e como se ensina na disciplina de História no Ensino Fundamental e também nas universidades de formação de professores.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEPP) (2003)³ descreve que esta forma tradicional de se trabalhar os conteúdos de história é a consolidação de uma concepção de História, esta tem sido contestada pelo desenvolvimento da ciência histórica. Contudo, o texto afirma que ainda nos meios escolares

[...] a História é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-História aos nossos dias. Critérios mais geográficos que propriamente históricos norteiam a divisão dos conteúdos pelas diversas séries, seguindo essa concepção linear: História da Europa (Antiga, Medieval e Contemporânea), História da América, História do Brasil, História do Paraná. Estudar História parece ser uma atividade que exige muito pouco: decorar fatos, nomes e datas, aprender explicações genéricas e já empacotadas para o consumo. Para ser um bom aluno é preciso somente 'boa memória' (capacidade de reter dados mentalmente); para ser um professor, menos ainda é necessário: 'vencer a matéria' é repassar dados e informações, muitas vezes através da simples leitura do livro didático e de questionários que se repetem ano após ano (PARANÁ, 2003, p. 72).

O documento "Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais" (GUSSO *et al.*, 2010) apregoa que:

[...] na maioria das vezes, aspectos acerca 'do que' e 'como ensinar' e, relegam a um segundo plano, ou até mesmo desconsideram, que está explícito o fato da aprendizagem da História se relacionar com um processo de descobertas, impulsionado pela curiosidade das nossas primeiras emoções, no intuito de conhecer o mundo, o passado e as sociedades (GUSSO *et al.*, 2010, p. 119).

³ A versão utilizada deste documento é *online* e data de 2003. Todavia, a versão oficial é de 1990.

Este documento aborda que o conhecimento histórico deve considerar a curiosidade infantil e seu contexto, mas reconhece que o ensino nas salas de aula, muitas vezes, é trabalhado de forma que não faz sentido para a criança. Isso impacta no desenvolvimento dos alunos pois, como descreve Cainelli (2008) os desafios para elaboração de aulas e as verdades sobre a interpretação da disciplina estão no fato de que a história deve ser vivenciada; logo, a prática se faz necessária

Cainelli (2008) realiza uma crítica sobre a metodologia do ensino de História aplicada aos anos iniciais do fundamental, ao sinalizar que, os métodos ainda desenvolvem um ensinar abstrato, focado em datas e eventos distintos e que não acrescentam em nada ao aluno uma vez que não são capazes de estimular o interesse e o pensamento crítico.

De acordo com Carvalho Filho (2012, p. 91), isso se dá pelo “[...] peso excessivo que as orientações curriculares e o livro didático têm nas decisões dos professores em relação ao planejamento e execução das suas atividades de ensino”. É perceptível a fragilidade da metodologia, que para Cainelli (2008) gera preconceito e dúvidas aos alunos, visto que, são lecionados apenas fragmentos da história.

Venera e Conceição (2012, p. 133) corroboram com tal pensamento, ao dizerem que “estão no interior dos currículos as tensões para definições de identidades, de memórias e de culturas dos diferentes grupos sociais”. É possível notar a contribuição desta disciplina na formação do aluno, logo não pode ser feita sem pleno conhecimento e didática. Nesse sentido Fonseca (2009, p. 62) informa que “uma seleção curricular não é neutra... é feita de acordo com as concepções... de seus formuladores”.

Schmidt e Cainelli (2004) asseguram que, atualmente a preocupação com o conhecimento histórico na formação do aluno deve ser desenvolvida visando à compreensão histórica da realidade social e, assim, trabalhar os conceitos por meio da vivência da criança. Como exemplo, ao trabalhar com os alunos os colonizadores do Paraná, o professor poderia partir da história de cada criança, iniciando pelo sobrenome desta que por si próprio já possui uma história. Após o professor poderia propor uma pesquisa aos alunos, para que cada um encontra-se

em sua família as origens e antecedentes. Desta forma, o ensino de História faria parte da realidade do aluno, partindo daquilo que ele conhece.

Há diferentes modos de se interpretar a história e, também, há diferentes histórias. Para Fonseca (2009, p. 51) "História é o estudo das ações humanas, da experiência humana" e assim, ela busca a compreensão das diversas maneiras como os homens e mulheres vivem e viveram. Neste contexto História é dinâmica, assim contribui para o entendimento do mundo em que vivemos, possibilitando a percepção da diversidade e comparações entre os diversos grupos nos tempos e espaços e desta forma a História ensina a ter respeito pela diferença.

Pensar História, nesta perspectiva, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004), faz com que a sala de aula seja transformada em um espaço de conhecimentos compartilhados e a aprendizagem de História seja realizada no coletivo, devido as vivências culturais peculiares, ou seja, partindo da experiência do aluno.

Neste contexto, o documento o CBEPP (PARANÁ, 2003, p. 72) apresenta que "uma concepção renovada da História pressupõe entender a "forma" da História, isto é, apreender de modo crítico, os princípios que possibilitam a construção da História como ciência", esses princípios seriam: (1) entender a História como o devir do homem; (2) a História é o produto da prática concreta do homem; (3) a História é um processo. O documento explicita que é necessário se entender o objetivo, os temas e os métodos da História. Assim, afirma:

Explicitando seus objetivos e seus procedimentos, a História se constrói enquanto a ciência, não aceita uma posição passiva frente ao passado – ela faz perguntas, indaga, investiga, coloca questões. Não pode escapar, assim, de uma profunda e indissolúvel relação com o presente, que joga por terra a antiga postura da 'História mestra da vida', que se propunha a ensinar os homens de hoje a partir de um passado exterior a eles e aos seus problemas e aos seus interesses (PARANÁ, 2003, p. 73).

O documento "Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais" (GUSSO *et al.*, 2010) afirma que se deve desenvolver o pensamento histórico na criança, tendo como base a epistemologia da História, de modo a tomar o ensino de história com diferentes abordagens. Assim, o aluno terá a possibilidade de fazer a relação entre o passado e o presente, de forma a

compreender o presente e indagar sobre o passado, ou seja, partir do presente do aluno e de sua história.

Cainelli (2008) comunga desse pensamento ao afirmar que é muito importante que se trabalhe a história apresentando as diferenças de passado e presente comum a todos, assim como de sua cultura local. Dessa forma, se cria um debate capaz de sanar qualquer dúvida recorrente ao ensino e ainda valoriza a aprendizagem da cultura regional, situação ideal para que a criança entenda de maneira mais clara os conceitos de tempo, espaço e ação do sujeito, indispensáveis para o aprendizado de História.

O documento Referencial Curricular do Paraná (2017), na disciplina de História no Ensino Fundamental, informa que as ações e relações do homem ao longo do tempo devem ser objeto de estudo do ensino de História, as quais articuladas ao presente e ao passado e por meio dos fatos históricos, possibilitará aos educandos o levantamento de hipóteses e que “[...] façam suas inferências e produções em direção ao conhecimento científico, destacando mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, bem como a problematização dos fatos” (PARANÁ, 2017, p. 450).

Dorotéo (2016) aborda que o professor dos anos iniciais deve entender a História como ciência aberta à interdisciplinaridade. Fonseca (2009), por sua vez, descreve que a História, desde os primeiros anos de escolaridade é fundamental para que o indivíduo se conheça, conheça seu grupo e que possa perceber a diversidade, com a finalidade de promover o respeito e a natureza cultural do ensino de História.

Dado o exposto percebe-se que tanto os documentos curriculares como os autores abordados comungam do pensamento que o ensino de História promove a formação identitária no aluno, de sua história de vida, levando-o a compreender sua realidade, de onde vem, sua família e seus parentes, enfim o mundo ao seu redor, o passado deste mundo e assim criar as perspectivas para o futuro. Promove também uma relação interdependente entre passado/presente/futuro onde a História no presente é interpretada para a compreensão do passado e assim instigar perspectivas para o futuro.

3. A percepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à sua formação no que tange ao ensino de História: apresentação e leitura dos dados coletados

Com o intuito de responder à questão investigativa e visando atingir os objetivos propostos, intencionamos desenvolver um estudo de campo de caráter exploratório. Inicialmente desenvolvemos revisão de literatura, recorrendo a autores que discutem a formação de professores, as diretrizes que regem o curso de Pedagogia e o ensino de História.

Ao finalizar o aporte teórico, com fundamento em Bardin (1977), determinamos três unidades de análise (UA) definidas *a priori*, a saber: (1) Concepção de História, (2) Estratégias de ensino e (3) Contribuição da Metodologia de Ensino de História na prática pedagógica do professor. Estas foram utilizadas para elaborar o instrumento de coleta de dados empíricos: o questionário. Gil (2008, p. 121) o define como: “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões [...] com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”.

Para Gil (2008) o uso de questionários apresenta diversas vantagens como: atingir um grande contingente de pessoas, garantir o anonimato das respostas, não expor o pesquisador a opiniões e a vida particular do entrevistado e possibilita ao participante responder no momento em que lhe for mais conveniente. Por isso este instrumento de coleta foi o selecionado. A aplicação ocorreu em duas escolas de Ensino Fundamental I, da rede pública de dois municípios distintos.

O instrumento consistiu de dados gerais de cada participante, além de sete questões, relacionadas ao ensino de História e às formas utilizadas para se ministrar esta disciplina em sala de aula, sendo 4 questões dissertativas e 3 objetivas. O Quadro 1 apresenta a síntese do instrumento.

Quadro 1 – Questionário elaborado para coleta de dados

Formação: (graduação) _____ (pós-graduação) _____

Vínculo: () efetiva () PSS

Anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental: _____

Questionário

- 1 O que você entende por História?
- 2 Qual a importância desta disciplina no ensino fundamental I?
- 3 Compreender História oportuniza às crianças (assinale até 3 alternativas):
 - () compreender o passado
 - () converter o passado em nossos tempos e, assim, compreender o presente
 - () compreender as permanências e mudanças
 - () conhecer os fatos históricos e seus envolvidos
 - () evidenciar a luta de classes que permeia a história da humanidade
 - () perceber as diferentes vozes e culturas que marcaram a trajetória do homem
 - () fazer com que se sinta um sujeito histórico
- 4 Quais estratégias você utiliza para ensinar os conteúdos de História? (Liste, no mínimo 3)
- 5 Em sua formação inicial (graduação) você teve acesso à disciplina Metodologia de Ensino de História?
 - () SIM
 - () PARCIALMENTE
 - () NÃO
- 6 Se sim ou parcialmente, esta disciplina teve contribuição à sua atuação docente?
 - () SIM
 - () PARCIALMENTE
 - () NÃO
- 7 Se sim ou parcialmente, qual a contribuição desta disciplina?

Fonte: as autoras (2019).

No município 1, codificado como **M1** foram entregues 4 e recolhidos 3 questionários. Já no município 2, codificado como **M2**, foram entregues 9 e recolhidos 8. Assim, ao todo, participaram da pesquisa onze professores da rede municipal.

No M1 a escola atende a famílias inseridas num contexto socioeconômico e cultural de classe média baixa e com pouca escolaridade. Tem como objetivo o compromisso de formar cidadãos éticos, autônomos, críticos e criativos. Centrando na formação do humano, na afetividade e em uma educação que valorize o meio ambiente que se vive, estes baseados no diálogo e em princípios éticos de

valorização de todos os seres humanos para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola do M2 atende a uma comunidade constituída por filhos de trabalhadores, essa instituição tem por objetivo atender bem a todos os que dela participa. O trabalho pedagógico dessa instituição parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade e gestão democrática.

O questionário foi elaborado tendo por base três unidades de análise (UA), definidas *a priori*. De acordo com Bardin (1977, p. 117), as unidades são a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”.

Bardin (1977) traz que as unidades de análise permitem ao pesquisador classificar os elementos e investigar o que possuem em comum. Deste modo pode-se isolar as informações e impor uma organização às informações. Considerando as três UA, o questionário foi organizado contemplando-as, como segue no Quadro 2. Os dados foram analisados à luz de referencial qualitativo.

Quadro 2 – Relação UA e questões

UNIDADE DE ANÁLISE	QUESTÕES
1 Concepção de História	1 – 2 – 3
2 Estratégias de ensino	4
3 Contribuição da Metodologia de Ensino de História na prática pedagógica do professor	5 – 6 – 7

Fonte: as autoras (2019).

Os dados gerais das respondentes são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Informações gerais das respondentes

	M1	M2
GRADUAÇÃO	P1- Pedagogia; P2- Letras; P3-Ciências com habilitação em Matemática.	P1, P2, P5, P6, P8- Pedagogia; P3, P4- Letras; P6- Geografia; P7- Ciências com habilitação em Matemática e Física;

		P8- Arte.
PÓS – GRADUAÇÃO	P1- Arte e Inclusão; P2- Literatura e Estudos da linguagem; P3- Didática da metodologia de Ensino.	P1- Psicopedagogia; P2- Psicopedagogia, EJA, Educação Especial; P3- Literatura Contemporânea, Literatura Brasileira, Gestão Escolar; P4- Literatura Brasileira, Literatura Contemporânea; P5- Neuropedagogia; P6- Orientação, coordenação e supervisão; Meio ambiente; EAD; P7- Gestão Escolar; P8- Educação Especial e Gestão Escolar.
VÍNCULO	3 efetivas	8 efetivas
MÉDIA DE ATUAÇÃO	27,6 anos	8,5 anos

Fonte: as autoras (2019).

No que se refere à graduação, no M2, a P6 e a P8 possuem dois cursos de licenciatura, e todas as envolvidas possuem pós-graduação *lato sensu*. Cabe salientar que no M1 a professora com menos tempo de atuação tem 18 anos e, a com mais tempo, tem 35 anos. No M2 a professora com menos tempo atua há 3 meses, enquanto a com mais, tem 26 anos de serviço. Percebe-se que boa parte das professoras não fizeram o curso de Pedagogia, mas atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que justifica esta atuação é tanto serem egressos do Curso Normal, em Nível Médio, requisito mínimo para a docência (Art.62 da LDBEN) como de outras licenciaturas.

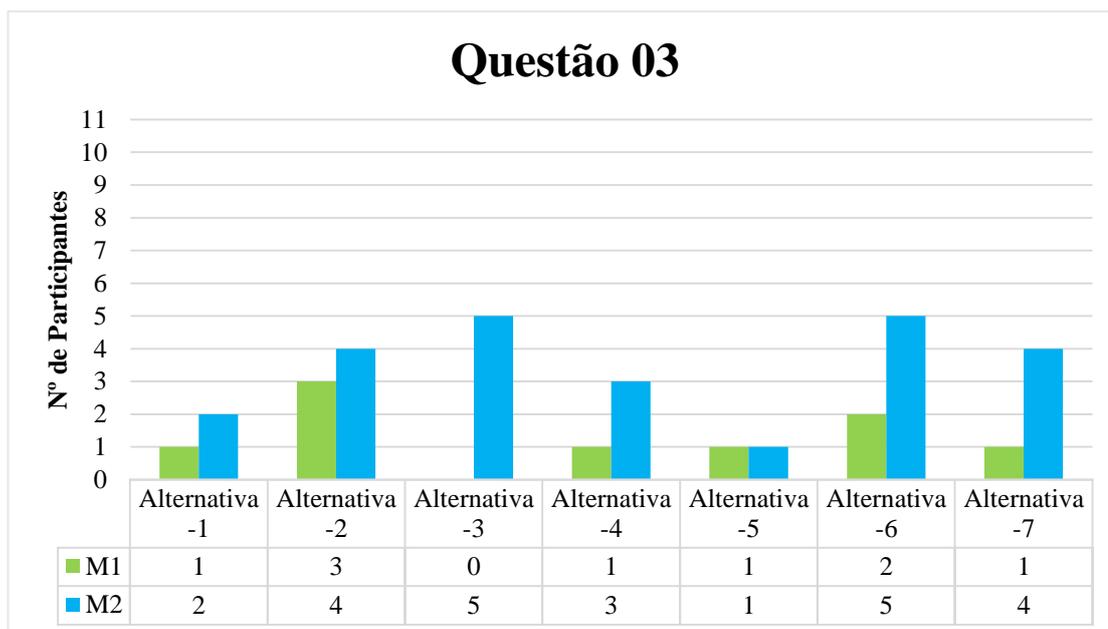
A primeira questão abordou a concepção de História das envolvidas, sendo esta a primeira UA. No M1, as 3 participantes percebem a História relacionada ao tempo passado, porém P3 salienta que a disciplina aborda as múltiplas culturas, traz a ideia da criança como sujeito histórico e a aponta como uma disciplina formadora de opiniões. No M2, as 8 participantes comungam da percepção de História como ciência no tempo e no espaço que estuda o passado e sua relação com o presente. Contudo P7 e P4 destacam a importância da história pessoal, aquela da vida de cada um.

A segunda questão (UA1) abordou a compreensão das participantes a respeito da importância da disciplina de História no Ensino Fundamental I. No M1 as professoras evidenciam a contribuição desta na formação do aluno. P1, P2 e P3 compartilham da ideia que de a História possibilita à criança conhecer o passado e as transformações ocorridas ao longo do tempo. P2 disse que “todos nós participamos da sua construção” (P2/M1), assim considera a criança como sujeito participante da história. No M2; P1, P2, P3, P5 e P7; deram destaque à contribuição da disciplina e comentaram que esta possibilita a compreensão dos fatos históricos e da diversidade cultural. P4 e P6 acrescentaram que a disciplina proporciona a construção da identidade e a compreensão de formação social. “[...] *a História colabora para apoiar o sujeito em sua construção, a partir do reconhecimento do eu, do outro e do nós*” (P6/M2). P8 não respondeu à questão.

A terceira questão, ainda relacionada à UA1, foi apresentada de forma objetiva, com sete alternativas⁴ e abordou a compreensão das respondentes a respeito do que a disciplina de História oportuniza às crianças. As respostas são apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – O que a disciplina de História oportuniza às crianças

⁴(1) compreender o passado; (2) converter o passado em nossos tempos e, assim, compreender o presente; (3) compreender as permanências e mudanças; (4) conhecer os fatos históricos e seus envolvidos; (5) evidenciar a luta de classes que permeia a história da humanidade; (6) perceber as diferentes vozes e culturas que marcaram a trajetória do homem e (7) fazer com que se sinta um sujeito histórico.



Fonte: as autoras (2019).

Tanto no M1 como no M2, as alternativas 2, 3, 6 e 7 foram as mais assinaladas. Estas contemplaram respectivamente que compreender História oportuniza às crianças: converter o passado em nossos tempos e, assim, compreender o presente; compreender as permanências e as mudanças; perceber as diferentes vozes e culturas que marcaram a trajetória do homem; fazer com que o aluno se sinta um sujeito histórico.

Ao analisar as informações relacionadas à UA1 – concepção de História – as professoras, de forma geral, demonstram que percebem a disciplina de acordo com a perspectiva tradicional. Contudo, há indícios de uma evolução da ciência histórica por parte das professoras ao trazerem o papel social da disciplina na formação do aluno, bem como a participação deste, fazendo com que se perceba como sujeito histórico.

Desta forma, pudemos identificar que a percepção da maioria das professoras respondentes, em relação à disciplina de História, é que essa se limita ao estudo do tempo. Todavia, conforme afirma Bittencourt (2008), o ensino de História acontece por meio do domínio de conceitos, e que é preciso ligar os fatos aos que os produziram e a realidade do aluno.

A quarta questão referiu-se a UA2 – estratégias de ensino – abordando sobre os encaminhamentos utilizados para ensinar História. No M1, P1 e P3 utilizam como estratégias de ensino: vídeo aula, mural de gravuras, pesquisas em livros, leituras e confecção de cartazes. Porém P3 informa que inicialmente deve-se investigar o passado, em seguida compreendê-lo para que assim se possa saber a importância do processo histórico.

No M2, P3 e P8 não responderam à questão, já P1, P2, P4, P5 e P6 apontaram estratégias em comum, tais quais: vídeos, livro didático, aula expositiva, pesquisas, exploração de textos informativos. Contudo P4 e P6 abordam que as aulas devem ser dinâmicas, por meio de grupos de verbalização e grupos de observação e que devem haver pesquisas extraclasse possibilitando desta forma a participação da família no processo.

Ainda no M2, P1 e P7 comentam que se deve partir da realidade do aluno, fazendo a relação com o conhecimento que os alunos já possuem, e desta forma P1 salienta que o tempo destinado para o ensino de História é curto, dificultando um melhor desenvolvimento.

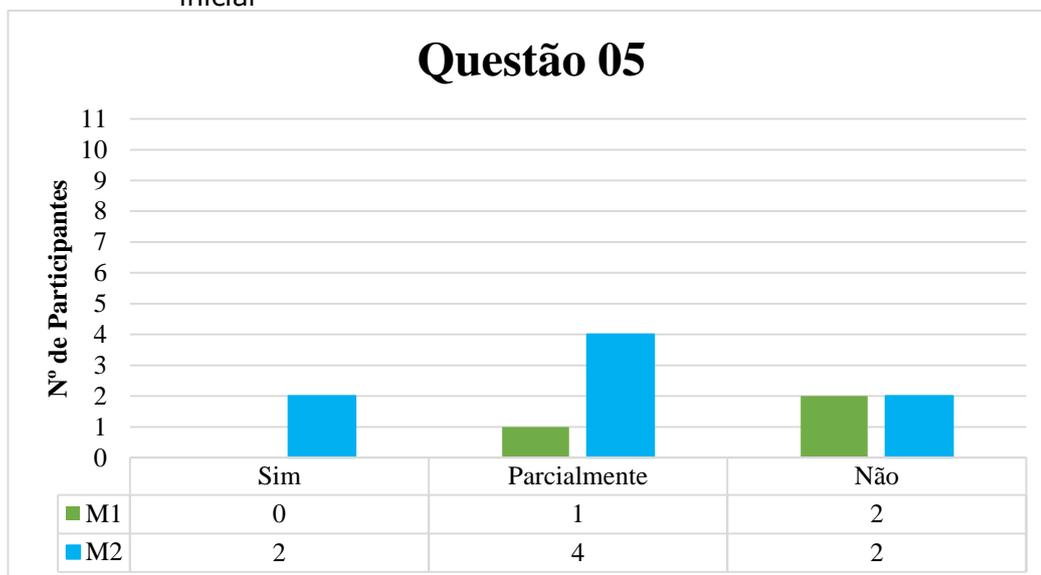
Cainelli (2008) explicita que o ensino de História nos anos iniciais apresenta muitos equívocos em seus procedimentos metodológicos. Nota-se que apesar disso, de acordo com as repostas das participantes, as estratégias de ensino utilizadas por estas denotam uma visão da disciplina que deve contemplar o conhecimento que o educando tem a priori e formar sua identidade. Desta forma:

[...] o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a história disciplina das outras maneiras de representar o passado, sejam elas espontâneas ou não (CAINELLI, 2008, p. 99).

A quinta, sexta e sétima questões contemplam a UA3 - contribuição da Metodologia de Ensino de História na prática pedagógica do professor – sendo que a quinta indagou sobre o acesso, em sua formação inicial, à disciplina Metodologia

de Ensino de História⁵. A sexta questionou se esta disciplina contribuiu para sua atuação docente. Ambas foram apresentadas de forma objetiva, com 3 alternativas: sim, parcialmente, não.

Gráfico 2 - Acesso à disciplina de Metodologia do Ensino de História na formação inicial

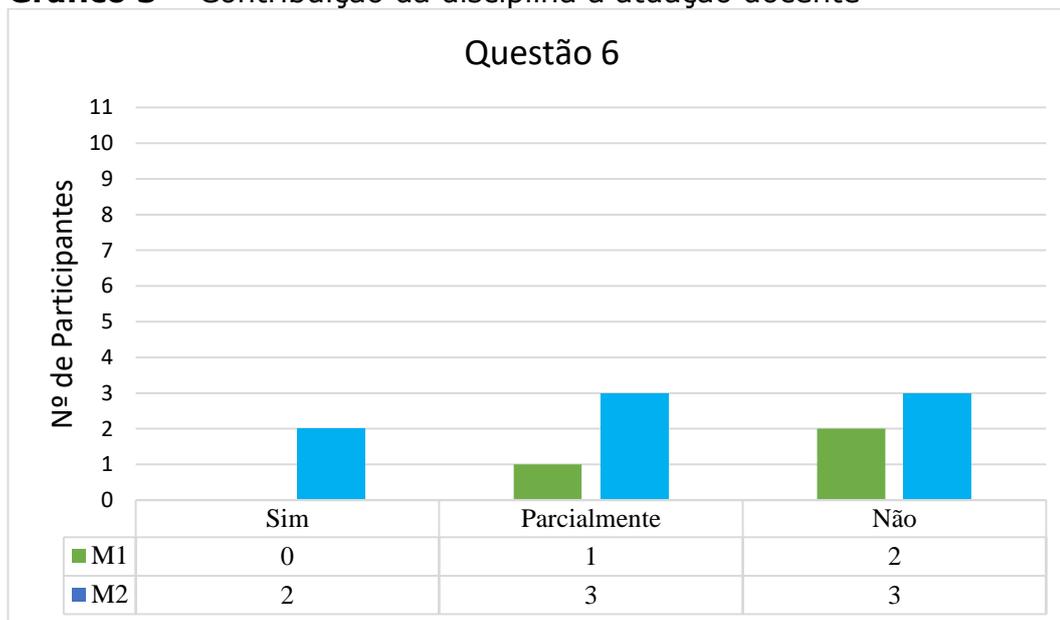


Fonte: as autoras (2019).

De acordo com o Gráfico 2 observamos que das 11 respondentes, apenas 2 tiveram em sua formação a disciplina Metodologia de Ensino de História e que 5 tiveram acesso parcial a esta; assim, 4 não tiveram acesso. Como já registramos, essa situação pode ser justificada por terem cursado outras licenciaturas, como Letras, Arte e Ciências. Tal lacuna tem impacto negativo ainda maior na prática pedagógica, haja vista a ausência de fundamentação no ensino do componente curricular analisado (História).

As respostas da sexta questão de M1 e M2 são apresentadas no Gráfico 3.

⁵ Importante destacar que a referida disciplina é ofertada no Curso Normal, em Nível Médio e também no Curso de Pedagogia. Em outras licenciaturas, esta não contempla a grade curricular. Todavia, como o estudo contempla a percepção dos pedagogos, não foi especificado como é vista pelos egressos de outras licenciaturas.

Gráfico 3 – Contribuição da disciplina a atuação docente

Fonte: as autoras (2019).

Percebemos que, dentre as participantes, apenas para seis a disciplina contribuiu, mesmo que parcialmente, para a prática docente. Evidenciamos que, para uma delas, que teve acesso parcial à disciplina, esta não contribuiu para sua prática.

A sétima questão também contemplava a UA3; abordou sobre qual ou quais as contribuições da disciplina na formação inicial das respondentes se, por ventura, esta ocorreu. Das 11 envolvidas apenas 6 responderam.

Pudemos observar, pelos registros, que P2/M1, P4/M2, P5/M2 e P6/M2 não compreenderam a questão. Já P1/M2 e P7/M2 afirmaram que a disciplina contribuiu para: reflexão sobre a disciplina, conhecimento de sua finalidade na aprendizagem do aluno, e para se buscar e conhecer estratégias metodológicas para se ministrar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados coletados, segundo Cainelli (2008), a disciplina Metodologia de Ensino de História ofertada nos cursos de formação docente cumpre seu papel. Isto porque aborda a didática do ensino de História, os conceitos sobre o que é a disciplina, as estratégias de ensino, como esta deve ser repassada aos alunos e sua importância para a vida destes, além de suposições para a melhoria da metodologia e políticas públicas voltadas à área.

Todavia, Carvalho Filho (2012) observa a falta de políticas públicas e leis que constituam um currículo para a matriz universitária que oferte as metodologias de ensino de maneira clara e objetiva. Com isso se conseguiria formar o professor pedagogo tanto com conhecimentos pedagógicos quanto com conhecimento de outros conteúdos, como História. Percebemos, portanto, que a falta deste conhecimento limita a atuação docente. Tal fator promove um ensino de História que não apregoa mudanças e que não permite a criança refletir e conhecer as diversas culturas. Esse cenário nos leva a concluir que permanece nas escolas um ensino que ainda não oportuniza a criticidade do escolar.

Considerações finais

A formação inicial e continuada de professores é tema muito debatido no decorrer dos tempos, com destaque maior a partir da década de 1990. Isto porque há a necessidade constante de melhorar a formação do professor, haja vista que este atua em um sistema educacional e estudantes em constante processo de mudança.

No que compete à formação do professor pedagogo, esta necessidade se sobressai. O documento DCN do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006) afirma que o professor, além de estar capacitado para a gestão, também deve ser polivalente no âmbito da docência. Assim, sua formação deve fundamentar-se no saber necessário para lecionar as diversas disciplinas no Ensino Fundamental, dentre elas, a História.

No que se refere à formação do professor pedagogo para ensinar História, de acordo com a pesquisa realizada, é preocupante o fato de que a maioria das envolvidas não teve acesso à disciplina Metodologia de Ensino de História em sua formação inicial e, para as que tiveram, a disciplina pouco ou não contribuiu para a prática. As respondentes, em sua maioria, não se veem habilitadas a ensinar tal componente curricular. Alegam que têm domínio da finalidade da disciplina na aprendizagem do estudante e o conhecimento para buscar estratégias metodológicas para ensinar História no Ensino Fundamental I. Entretanto, afirmam não ter conhecimento dos conteúdos.

Percebemos o recorrente problema da formação generalizada do professor pedagogo, visto que este recebe o saber pedagógico necessário, mas lhe falta o saber das disciplinas, assim como o conhecimento dos conteúdos. Assim, quando o professor inicia a atividade docente encontra diversas dificuldades, o que influencia sua prática pedagógica, desde a metodologia até as estratégias de ensino.

Quanto ao ensino de História no Ensino Fundamental percebemos, pelos documentos analisados: Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (PARANÁ, 2017), Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (GUSSO *et al.*, 2010) e Currículo Básico para a escola Pública do Paraná (PARANÁ, 2003), que estes possuem e apregoam uma visão renovada de História, ou seja que permita ao escolar criticar e pensar sobre sua realidade, conhecer as múltiplas culturas que o cerca, e que a disciplina de História parta daquilo que ele conhece e que o possibilite conhecer sua identidade.

Ao analisar os dados coletados percebemos que as professoras possuem uma visão tradicional da disciplina de História; aquela cronológica e temporal, voltada para a memorização de fatos históricos, heróis e datas comemorativas. No entanto, as estratégias de ensino utilizadas denotam uma concepção renovada de História, concepção essa, presente nos documentos oficiais. Percebemos, desta forma, certa transformação do conhecimento histórico.

Identificamos um crescente cuidado com a melhoria da qualidade social da educação, sobretudo pela – mesmo que incipiente – valorização da formação docente. Esta, por sua vez, contempla a revisão e a reformulação do currículo proposto para o curso de Pedagogia. Há que se apontar, para a realização de outros estudos, o impacto da aprovação da Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docências em formação).

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Tempos Históricos*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 97-109, mar. 2008. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1946>. Acesso em: 24 maio 2018.

CARVALHO FILHO, Roper Pires. Ensino de história: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 82-101, dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012082>. Acesso em: 26 maio 2018.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodológicos. *História & Ensino*, Londrina v. 22, n. 2, p. 207-228, jul. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/24569/20303>. Acesso em: 25 set. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar história*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história do ensino de história da educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). *História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 219-246, set. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29219>. Acesso em: 22 maio 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Nuniz Rosa (org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 1-158, mar. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2447/2402>. Acesso em: 28 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

GUSSO, Angela Mari *et al.* *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010. Disponível em: <https://www.klccconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 355-387, maio 2016. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_a_teor%C3%ADa_do_ensino_para_o_desenvolvimento_humano_e_o_planejamento_de_ensino.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 maio 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

NUNES, Célia Maria Fernanda. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso em: 25 set. 2018.

PARANÁ. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba, PR: CONSED: UNDINE, 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. 3. ed. Curitiba: SEED, 2003.

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

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; CONCEIÇÃO, Juliana Pirola. Tensões curriculares e narrativas: o ensino de história da América Latina. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 128-151, dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012128>. Acesso em: 27 maio 2018.

*Recebido em 15 de Dezembro de 2019
Aprovado em 08 de Dezembro de 2020*