

## ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIATURA

### TEACHING OF HISTORY IN NON-FORMAL EDUCATIONAL SPACES: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVES IN THE GRADUATION OF TEACHERS

### LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPACIOS EDUCATIVOS NO FORMALES: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE PREGRADO

Renato Pinheiro da Costa<sup>1</sup>  
Adilson Junior Ishihara Brito<sup>2</sup>

Resumo: O presente artigo trata da importância e das possibilidades de se trabalhar com experiências e espaços educativos extraescolares no ensino-aprendizagem de história, no processo de formação superior em nível de licenciatura, a partir das dinâmicas e estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas na disciplina “Ensino de História em Espaços Educativos Não-Formais”. Desse modo, procura refletir sobre a necessidade de construirmos uma aprendizagem histórica mais condizente com um ensino mais útil para jovens professores e professoras em formação universitária. Para tanto, problematizamos o ensino de história como um tipo de teorização prática que precisa contemplar processos formativos que, pela variedade de temas que discute, pode abranger diferentes contextos educacionais, nesse caso as instituições e experiências não-escolares. O desenrolar dessas práticas de ensinar e aprender história proporcionou importantes reflexões sobre a necessidade de uma formação histórica mais crítica à tradição reprodutivista, memorizadora, verbalista e historicizante do ensino de história, para examinar um conjunto de perspectivas de abordagem do tempo presente, das realidades e instituições locais, assim como dos conhecimentos prévios dos e das discentes.

Palavras-chave: ensino de história; formação de professores; educação não-formal; aprendizagem histórica; licenciatura.



**Abstract:** This article deals with the importance and possibilities of working with out-of-school experiences and educational spaces in the teaching-learning of history, in the process of higher education at the graduation level, based on the dynamics and didactic-pedagogical strategies developed in the discipline “Teaching History in Non-Formal Educational Spaces”. In this way, it seeks to reflect on the need to build a historical learning more consistent with a more useful teaching for young male and female professors in university training. To do so, we problematize the teaching of history as a type of practical theorizing that needs to contemplate formative processes that, due to the variety of topics it discusses, can cover different educational contexts, in this case institutions and non-school experiences. The unfolding of these practices of teaching and learning history provided important reflections about the need for a more critical historical formation to the reproductive, memorizing, verbalist and historicizing tradition of teaching history, to examine a set of perspectives approaching the present time, of local realities and institutions, as well as prior knowledge of students.

**Keywords:** history teaching; teacher training; non-formal education; history learning; graduation

**Resumen:** Este artículo aborda la importancia y posibilidades de trabajar las experiencias y espacios educativos extraescolares en la enseñanza-aprendizaje de la historia, en el proceso de educación superior en el nivel de posgrado, a partir de las dinámicas y estrategias didáctico-pedagógicas desarrolladas en la disciplina “Enseñanza de la Historia en Espacios Educativos No Formales”. De esta manera, se busca reflexionar sobre la necesidad de construir un aprendizaje histórico más coherente con una enseñanza más útil para los jóvenes profesores y profesoras en formación universitaria. Para ello, problematizamos la enseñanza de la historia como un tipo de teorización práctica que necesita contemplar procesos formativos que, por la variedad de temas que aborda, pueden abarcar diferentes contextos educativos, en este caso instituciones y experiencias no escolares. El despliegue de estas prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia proporcionó importantes reflexiones sobre la necesidad de una formación histórica más crítica a la tradición reproductiva, memorizadora, verbalista e historizadora de la enseñanza de la historia, para examinar un conjunto de perspectivas que se acerquen a la actualidad, a las realidades locales. e instituciones, así como los conocimientos previos de los estudiantes.

**Palabras Clave:** enseñanza de la historia; formación de profesores; educación no formal; aprendizaje de historia; graduación.

## Introdução

De acordo com Gohn (2014), a crise dos paradigmas iniciada na década de 1990 e as lutas sociais desencadeadas pelas Organizações Não-Governamentais (ONG's) em virtude da falta de escolas que atendessem às classes econômicas e socialmente mais vulneráveis, começou a introduzir os ambientes não-formais como possibilidades para o desenvolvimento de atividades educativas. Com a forte mobilização dessas entidades, que se dedicaram a tornar o ambiente não-formal um campo de resistência em prol da luta pela melhoria da qualidade de vida da população e da garantia dos direitos dos cidadãos, o campo educacional também se fortaleceu, pois, na esfera social das entidades da sociedade civil organizada, emergiram as bases para o desenvolvimento do eixo formativo, caracterizando-o como espaços educativos não-escolares.

As lutas desencadeadas por essas entidades sociais civis, nesse novo espaço de mobilização formativo, precisaram ser ancoradas em conceitos, para que houvesse uma delimitação de seu raio de atuação. Sua natureza não poderia ser confundida com o perfil de outras entidades representativas do sistema social. Desse modo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) esclarecem que cada entidade assume uma posição no corpo social, o que possibilitou classificá-la como ambiente formal e não-formal.

As instituições formais de educação são as instituições de ensino ordenadas segundo as normas do sistema educacional instituído pelo Estado, como as escolas, nas quais ocorre a formação organizada em um currículo prescrito, por diretrizes orientadas pela legislação educacional. De outra forma, os ambiente não-formais, atados às entidades da sociedade civil como associações, sindicatos, igrejas, organizações não-governamentais *etc.*, são ambientes onde também ocorrem formação educacional, na qual suas finalidades não condizem com o currículo e legislação educacional do Estado, mas estão ligadas aos fins e às intenções da atividade que a organização proponente realiza no contexto social na qual atua.

Pelo relevante trabalho que desenvolvem, as instituições não-formais têm se consolidado como lugares educativos valiosos para a promoção do ensino não-formal. As Universidades aos poucos começaram a tomar consciência dessa importante ação educativa promovida pelas ONG's, sobretudo inserindo essa perspectiva de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura e nos projetos de extensão, que impactam uma população muito superior ao que a escola atende. É nesse entendimento que cursos como o de História tem se voltado para o aprofundamento da discussão de temas que valorizem o trabalho que as entidades não-formais como ONG's, Sindicatos, Órgãos do Estado, Igrejas, dentre outras, têm realizado metodologias educativas adequadas para o ambiente diferenciado da escola na sua formação em nível de Licenciatura.

No contexto do início do século XXI, quando a política do Estado brasileiro se dirige para a tendência neoliberal e neoconservadora e com isso tem promovido o desmonte



da escola pública, os espaços de ensino não-formais assumem um novo protagonismo. Para melhor problematizar essa realidade, os cursos de licenciatura foram provocados no sentido de desenvolver possibilidades da realização educacional com o propósito de refletir sobre a construção de uma aprendizagem mais condizente com um ensino de história mais útil socialmente para jovens professores e professoras em formação universitária.

Além da escola, as instituições não-formais vêm sendo reconhecidas como centros abertos da realização do ensino, por promoverem condições para que essa formação docente seja pautada em padrões científicos. A inserção da Universidade nesse campo de atuação formativa é uma das formas que se tem utilizado para dar conta dessa demanda. Daí a importância de problematizarmos o ensino e a aprendizagem de História a partir desses processos formativos, que interseccionam escola e sociedade, e que, pela variedade de temáticas que propicia, pode abranger diferentes contextos educacionais, com abordagens e procedimentos metodológicos próprios para a formação histórica.

Além das análises de fontes que discorrem sobre a temática em questão, este estudo tomará como referência as atividades acadêmicas realizadas na disciplina “Ensino de História e Espaços Educativos Não-Formais”, constante do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia, ministrada, respectivamente, em duas turmas dos *Campi* de Ananindeua e Altamira, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Interrelacionar as atividades da sala de aula com dinâmicas de ensino de história em espaços não-formais nos apresentaram um leque de teorias práticas interessantes. Para além das discussões teóricas sobre o assunto, foi possível articular e/ou comparar realidades cotidianas das regiões metropolitana de Ananindeua e do Xingu no estado do Pará, com as experiências de trabalhos com órgãos e instituições não-escolares, que requereram uma aplicação metodológica centrada num público com demandas específicas de formação.

### **As organizações sociais e os espaços de formação não-escolar**

A organização do Estado republicano brasileiro pós-1964, erigido sob um golpe militar com a redução drástica da participação política e social, causou uma espécie de paralisia nas organizações da sociedade civil. O principal problema, nesse sentido, foi a excessiva dependência social do Estado, o que corroborou para um processo mais lento de tomada de consciência da população, sobretudo acerca da necessidade da reforma governamental do país.

A morosidade e o pouco compromisso do Estado brasileiro com a sua atribuição constitucional de atender as necessidades dos cidadãos causou, em uma parcela da população, uma grande insatisfação. De acordo com Gohn (2013), coletivos sociais





começaram a se unir em torno de suas reivindicações, decidindo lutar para resolver os problemas que lhes afetavam. Desse modo, muitas lutas e ações sociais começaram a ser travadas no país, para que as pessoas pudessem ter acesso digno ao trabalho, salário, moradia, saúde, lazer, segurança, saneamento e educação.

O grau de mobilização que envolveu as entidades representativas das categorias sociais foi muito expressivo e começaram a surtir efeitos positivos já no processo de Abertura Política (1974-1985), de modo que segundo Souza (2008, p. 18) “os movimentos sociais, empiricamente, tornam-se explícitos por meio de sua participação (ação coletiva); organização política e estratégia de luta”. A saber, a ação política que os movimentos sociais passaram a exercer é resultado da ação transformadora da prática que desenvolvem através dos sindicatos dos trabalhadores, grupos de mulheres, associações, cooperativas, ONG’s, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), representadas pelos grupos pastorais.

As lutas por reivindicação de direitos encampadas pelas entidades sociais são históricas e tratam de muitas questões que o Estado tem se isentado em atender, questões que perpassam desde a luta pela abolição da escravatura no século XIX, passando pelo sufrágio feminino, chegando às questões como o reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. O rol das bandeiras de luta dos movimentos sociais abrange muitos temas que são a manifestação do desejo da população em ter acesso aos serviços essenciais para a manutenção da vida.

Para Souza (2008, p. 70) a luta dos movimentos sociais pela educação começa “[...] junto às reivindicações e conquistas por condições e conquistas por habitualidade na cidade, nas mobilizações de recuperação de estruturas ambientais e equipamentos e serviços coletivos”. Para o autor, essa organização é o fator fundamental para a composição de uma pauta sólida de reivindicação pela educação, que resultou em mobilizações de longo prazo, evidenciada na história nacional em três fases: a primeira, apontada no movimento organizado pelos intelectuais da educação, tendo como referência a ação dos Pioneiros da Educação na década de 1930; o segundo momento, de maior destaque, se deu no contexto das décadas de 1960, no entorno das organizações populares que lutam pela educação de jovens e adultos, também das instituições não-governamentais, como o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); por fim, o terceiro momento de relevância, indicado no bojo das mobilizações, é o da luta pela educação básica, produzida na década de 1980, que reivindicaram políticas públicas educacionais e a estruturação da escola pública de qualidade.

Os movimentos sociais são produtos autênticos de grupos representativos das categorias sociais cuja atuação e localização depende, de acordo com Bourdieu (1996), do sistema de separações diferenciais que ocorre pelas implicações do *habitus*, ou por forças externas ao capital, que determinam a posição dos sujeitos no sistema social. Ou

seja, existe uma ação comunicativa implicada nas relações que as pessoas estabelecem dentro dos grupos constituídos. Nesses espaços, os sujeitos se identificam com seus pares, seja pelas condições de vida, ou pelos princípios ideológicos que compartilham.

A assertiva sobre as relações formadas para gerar os movimentos sociais, segundo Bourdieu (1996, p. 50), se concentra no estabelecimento de um trabalho coletivo gerado a partir das necessidades que se impõem “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

Pelo apanhado dessa discussão, podemos compreender que existem duas forças que estão em constante disputa: de um lado o Estado brasileiro, representado pelos seus agentes que estão em diferentes esferas e órgãos, e, do outro lado, estão os movimentos sociais de cidadãos organizados. No caso da educação, o que podemos verificar nesse campo de batalha é que o Estado tem um projeto que pouco contempla as camadas sociais mais vulneráveis. Por outro lado, os grupos de intelectuais ligados à educação e às organizações não-governamentais têm outras propostas de cidadania, que acreditam ser mais viável politicamente, por primar pelos princípios da democracia e da equidade social.

A inoperância do estado em viabilizar propostas educacionais robustas é que levou muitos grupos a produzir seus próprios modelos formativos, com base em tendências teórico-pedagógicas que acreditam atender os princípios ideológicos a que estão alinhados. Nesse sentido, um dos primeiros modelos que temos no país é o da escola total, idealizado pelos intelectuais anarquistas do início do século XX, que ganhou forma na Escola Moderna de São Paulo, dirigida por João Penteadado. Essa proposta educacional pleiteou uma educação liberal, inspirada na concepção de uma formação em que os operários tivessem formação de mais alto nível, para tomada de consciência contra a exploração e dominação da classe burguesa (Castro, 2015).

Outras organizações sociais também constituíram propostas educacionais que reforçassem os valores ideológicos, históricos e culturais de cada grupo. Ao molde da ação do grupo dos anarquistas brasileiros, esses organismos sociais elaboraram um projeto educacional que contemplava um currículo voltado para desenvolver uma educação de alto grau, com o objetivo de dinamizar a formação dos filhos das famílias da classe trabalhadora. O exemplo desse modelo educacional foi o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que de acordo com Dal Ri e Vieitez (2004), produziu uma *práxis* pedagógica ligada à experiência político-social e organizativa do próprio Movimento.

Por isso há a necessidade da construção de metodologias e procedimentos pedagógicos que favoreçam a atividade formativa dessas instituições. As frentes de

lutas dos movimentos sociais não configuram, desse modo, ações assistencialistas, mas manifestam a característica política de atividades específicas, como no caso da educação, que as organizações exercem junto da população. Por isso é tão importante reconhecer as mobilizações dos movimentos sociais, principalmente as que enveredam pelo campo educacional, posto se dedicarem ao desenvolvimento da formação que é um valor perene de nossa sociedade.

No ensejo de colaborar com a construção de espaços sólidos de formação é que a academia começa a se destacar como aporte para que as organizações sociais tenham subsídios para a realização de ações formativas. No caso da universidade brasileira, que é a instituição de ensino que mais se destaca pela constante busca da produção do conhecimento científico e comprometida com a formação de novos quadros de profissionais atuantes na sociedade, uma das características que assume é o da inserção social.

À medida que a universidade brasileira começa a assumir o posicionamento político das ações acadêmico-institucionais que desenvolve, fica mais evidente a necessidade de maior imersão social da pesquisa científica. A construção de projetos de extensão que trabalhem questões como a alfabetização, a prestação de serviços sociais, que realizem formação de professores, e que desenvolvam a assistência à saúde, questões apontadas como problemas a serem solucionados, reposicionou as Universidades no meio social, através da aplicação social direta do conhecimento produzido na academia.

De acordo com Florido (2009), a partir da década de 1960, é possível visualizar a atuação mais efetiva da instituição de ensino superior, através da realização de projetos de extensão comunitária, em problemas históricos vividos pela sociedade decorrentes da falta de políticas públicas de atendimento à população. Dessa forma, a Universidade se torna um espaço de colaboração com os movimentos sociais para protagonizarem as próprias lutas por aquisição de direitos.

A presença da Universidade junto às organizações sociais tem se dado pela base e tem início com a realização de projetos de pesquisa e extensão nas comunidades. Nesse sentido, tem sido fundamental a composição de uma conjuntura conceitual e de um grande acervo de conhecimento sobre as realidades local e nacional, como explicita Gohn (2007), indicando que a partir da década de 1990 muitos pesquisadores das universidades passaram a se preocupar com temas ligados a problemas atuais como violência e exclusão, fazendo a centralidade dos estudos serem direcionados às ONG's. Como ressalta a autora: "Muitos pesquisadores dos movimentos sociais engam-se nesse novo tipo de atividade nas ONG's, trabalhando em projetos atendendo demandas específicas" (Gohn, 2007, p. 280)

A atenção para trabalhos acadêmicos realizados pelas universidades junto aos movimentos sociais e ONG's tem produzido um efeito amplificador no raio de

alcance das atividades das universidades. Essas novas formas de organização têm se dedicado às questões mais pontuais através da efetiva ação jurídica, conquistando o reconhecimento como entidades sociais que exercem atividades não-formais.

No processo de construção de projetos a serem desenvolvidos pelas organizações sociais, um dos grandes entres a ser superado foi encontrar meios para sua validação pelos órgãos do estado. Obter o reconhecimento de um curso de alfabetização realizado por uma associação de moradores, emitir um certificado com validade para as empresas de curso técnico organizado por um sindicato dos trabalhadores da indústria, ou mesmo uma ONG montar uma formação profissional credenciado pelo Conselho de Educação, são atividades que só foram possíveis obter reconhecimento com a colaboração da academia.

A ação mútua das universidades junto às organizações sociais na consolidação de uma identidade jurídica foi muito importante para dar prosseguimento em novos enfoques da luta por políticas públicas e na busca por direitos civis. Também, essa parceria foi determinante para a reflexão sobre a identidade da Universidade como importante instituição que tem um papel social a desempenhar. Por isso, a gestão acadêmica passou a considerar a questão social como parte importante do componente formativo e determinou que a realidade social deve ser fator preponderante na elaboração dos Projetos Políticos de Curso (PPC) e na composição curricular, como destaca Sanches (2009).

Como exemplo de instituição acadêmica atenta às demandas sociais, e que conduz um trabalho dedicado a responder aos problemas da realidade da sua população, chamamos a atenção para a Universidade Federal do Pará (UFPA). Desde a sua criação em 1957, a UFPA foi criando raízes no estado do Pará através de seu programa de interiorização acadêmica e da fundação dos *Campi* do interior, resultando na implantação de cursos de graduação para a formação de profissionais habilitados para os diversos segmentos da sociedade. Neste intento, damos destaque para o curso de História do *Campus* Universitário de Ananindeua, que tem aproximado os(as) graduandos(as) das questões sociais através de seu currículo, como está no PPC determinado que: “O objetivo do curso é formar professores de História para atuar na Educação Básica (ensinos Fundamental e Médio) e em espaços não-formais de ensino” (Universidade Federal do Pará, 2017, p. 6).

A diretriz do curso de licenciatura em História encaminha à formação do(a) historiador(a) para atuar segundo os fundamentos epistemológicos e uma ação didática pedagógica que contemple a formação de um profissional autônomo, crítico, com condições de lidar com a diversidade cultural e posicionar-se diante das situações sociais e políticas da vida cotidiana. Dessa forma, o conjunto das disciplinas do curso, que somam 3.200 horas de ensino, são voltadas para essa formação acentuada no perfil do(a) historiador(a) apto(a) a realizar a intervenção no tempo presente e

interrelacionar à reflexão do “homem no tempo”, como elucida Bloch (1997, p. 55).

Para realizar uma formação condizente com as demandas sociais, o curso de graduação tem reformulado a estrutura do curso e das disciplinas, para adequá-las as peculiaridades locais nas quais ocorre a formação. Isso implica em sempre contextualizar o perfil da formação docente e as ementas das disciplinas à diversidade étnica, regional e cultural do estado do Pará, em especial na realização de disciplinas como “Ensino de História em Espaços Educativos Não-Formais”, cujas metodologias precisam ser desenvolvidas para conduzir uma formação que consiga fazer a mediação das questões sociais com o conhecimento científico.

### **Ensinar e aprender história com a educação não-formal**

Apesar do grande benefício que a redemocratização brasileira proporcionou para a reformulação curricular da educação básica, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, o seu impacto na formação superior em nível de licenciatura em história foi bastante limitado. Estudos recentes têm demonstrado que a incorporação de diretrizes curriculares inovadoras no âmbito do ensino-aprendizagem, mais voltadas para privilegiar questões do cotidiano social, a partir de eixos temáticos como Cidadania e Democracia, acabaram se chocando com uma formação universitária da UFPA, excessivamente centrada em objetivos e competências voltados para a historiografia e a pesquisa acadêmico-documental, sem a devida ênfase na formação docente. As contínuas reformulações do PPC do curso de História e às normas prescritivas de reestruturação curricular do Conselho Nacional de Educação (CNE), não conseguiram operar mudanças significativas no perfil da formação do licenciado e da licenciada em História (Nascimento, 2008).

Esse descompasso acabou por restringir o campo de apropriações de experiências e espaços não-formais de educação no curso de Licenciatura em História da UFPA. A formação de professores(as) acabou reforçando a ideia de que as aulas de história mais condizentes com as questões sociais deveriam ser pautadas nas interpretações históricas contempladas nos livros didáticos ou na transposição didática do saber historiográfico para a sala de aula. A relação do conhecimento histórico com os problemas vivenciados no cotidiano da sociedade e das escolas, contemplados na LDB e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram colocados em níveis muito abstratos, sem problematizações ou iniciativas voltadas para uma educação democrática ou para uma educação para a cidadania. Sem aderência ao “senso comum” da sociedade e da cultura, a história ensinada serviu (e tem servido) mais para reproduzir o que Almeida (2017) denominou de o “mito da reforma universitária”, ou seja, a ideia de que a expansão da pesquisa em nível de pós-graduação brasileira teria levado a uma transformação completa da qualidade da formação educacional voltada para a sala

de aula da educação básica. De fato, é difícil negar que a formação acadêmica do(a) historiador(a) esteve distante da formação do(a) professor(a), o que ajudou a fortalecer a formação de uma “bolha” educacional e escolar, caracterizada pelos vieses classista, tecnicista, reprodutivista, verbalista, memorizante e historicizante, na qual o passado supera e sufoca o presente, eliminando a construção de expectativas conscientes de futuro (Arendt, 2009; Munakata, 2007).

Em contrapartida a esse quadro, o componente curricular “Ensino de História em Espaços Educativos Não-Formais” faz parte de novas exigências curriculares prescritivas da UFPA para os cursos de licenciatura. Baseado na Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, o PPC da Licenciatura em História procura privilegiar o “princípio libertador, crítico e criativo da interdisciplinaridade, do diálogo, da relação teoria e prática”, a partir dos quais o alunado tem sua formação centrada em “criar, estudar conceitos e fundamentos pedagógicos que os possibilitem intervir na realidade, ou seja, a promover ações extensionistas” (Universidade Federal do Pará, 2017, p. 11)

O que se tem almejado a partir de então é justamente romper com a clássica separação entre universidade/sociedade e escola/sociedade no processo formativo dos licenciandos e das licenciandas em História; incentivar a apropriação, por parte de discentes e docentes, do cotidiano social, com as suas complexas questões atuais, que possam ser dimensionadas historicamente, a partir da relação temporal presente-passado-futuro, conforme pode ser notado na ementa descritiva do componente curricular.

Trabalhar com experiências e espaços educativos não-formais no ensino-aprendizagem de História pressupõe a necessidade de uma formação profissional atrelada a uma outra consciência histórica. Ao transpassar os muros da Universidade, docentes e discentes procuram a construção de uma concepção do saber histórico voltado para compreender a complexidade das questões em que todos nós estamos envolvidos no cotidiano social; abrem possibilidades para, primeiramente, problematizar situações e processos que pouco figuram na seara do(a) historiador(a) profissional, como as relações étnico-raciais e de gênero, a religiosidade e sua diversidade, a pluralidade cultural, corpo e sexualidade, violência e direitos humanos, dentre tantas outras realidades, antes pensadas fora do ambiente da historiografia e da história escolar. O conhecimento histórico, nesse sentido, pode ter uma função escolar muito interessante, que é a de proporcionar a ampliação da consciência histórica a partir da articulação entre a realidade individual/grupal/social do presente, a sua historicidade a partir da apropriação dos conteúdos curriculares da educação básica e a construção de uma representação de mundo, a partir de uma nova autorrepresentação, orientada para a reflexão e a ação futura (Cerri, 2011; Freire, 1987; Rösen, 2007).

Pensar historicamente é o desafio que está posto para o ensino e aprendizado de história no nosso tempo. Trabalhar com educação não-formal, espaços não-formais,



experiências não-formais requer, primeiramente, um repensar a tradicional didática da história, ainda muito centrada na exposição verbal, com a centralidade do saber docente e com um planejamento restrito à memorização de causas e efeitos de processos, datas/lugares/nomes, repercussões do passado no presente. Requer superar o que Freire (1987) denominou de “educação bancária”, formalista, fundamentada no aprendizado quantitativo dos conteúdos curriculares, com pouca ou nenhuma autorreflexão ou reflexão sobre o mundo, em prol de uma didática que interrelacione as dimensões técnica, humana e política, com contextualizações votadas para o local/social, e com o trabalho de problematização de situações concretas da vida. Desse modo, é possível pensarmos na reflexão social e histórica a partir da prática da pesquisa, da experimentação e da busca de respostas fundamentadas, embora provisórias, às realidades observadas e que precisam ser transformadas. Enfim, uma didática com função mediadora entre a teoria e a prática (Candau, 1997; Veiga; Lopes, 2011).

De posse dessa compreensão didática é que pudemos realizar alguns importantes deslocamentos de perspectivas relacionados ao ensino e aprendizagem histórica a partir da educação não-formal em espaços não-formais. Em seguida, partiremos para a apresentação da experiência didático-pedagógica desenvolvida com duas turmas de licenciatura em História de regiões com problemas e realidades bem diferentes do Estado do Pará: a região do Xingu e o Município de Ananindeua, na região metropolitana de Belém.

### **Problematizar o presente-passado através da educação não-formal**

No Campus da UFPA de Ananindeua, o planejamento da disciplina “Ensino de História em Espaços Educativos Não-Formais” desenvolvido na turma de licenciatura foi construído sobre três eixos centrais: 1) discussão contextual sobre a crise da educação na modernidade do tempo presente; 2) incorporação de teorias e práticas de aprendizagem escolar, voltadas para o ambiente da sala de aula; e 3) desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas centradas nas possibilidades de ensinar e aprender com experiências e espaços extraescolares. Além desses objetivos mais amplos, o componente curricular seguiu um conjunto de abordagens da educação não-formal que pudesse proporcionar ao alunado a apropriação de variadas situações concretas do espaço social, da problematização do espaço virtual e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), e do tempo presente.

Esses três eixos de discussão acabaram se desenrolando em tópicos mais específicos, que entrecruzaram o contexto atual da educação básica, teorias da aprendizagem e alternativas de ensino de história a partir de experiências e espaços não-formais.



Quadro 1 – Programa de curso – Perspectivas Teórico-Metodológicas

|                  | Abordagem  | Tópicos de Discussão   | Metodologia  |
|------------------|--|--|--|
| <b>Unidade 1</b> | A crise da modernidade na Educação                           | a) Autoridade e liberdade no mundo ocidental: um paradoxo.<br>b) Cultura histórica e ensino de história.   | <input type="checkbox"/> Leitura e discussão de textos especializados em Filosofia e Teoria da Educação.   |
| <b>Unidade 2</b> | A história escolar: entre instruir e educar                  | a) Aprender para a consciência histórica e a <i>práxis</i> social.<br>b) Dilemas contemporâneos: pluralidade <i>versus</i> “escola sem partido”.     | <input type="checkbox"/> Leitura e discussão de textos de teoria da “aprendizagem significativa”.<br><input type="checkbox"/> Leitura e discussão de textos de teoria do ensino de história.   |
| <b>Unidade 3</b> | Possibilidades de ensinar/aprender em espaços extraescolares | a) O que se entende por Ensino de História?<br>b) Oralidade, memória e identidades locais.<br>c) A história pública e a abordagem do tempo presente. | <input type="checkbox"/> Contato com resultados parciais e finais de pesquisas de licenciandos e licenciadas de História.<br><input type="checkbox"/> Laboratórios dialógicos com pesquisadores e pesquisadoras de pós-graduações em Ensino de História.<br><input type="checkbox"/> Visitas técnicas a espaços educativos não-formais das cidades de Belém e Ananindeua-PA. |

Fonte: Universidade Federal do Pará (2020b, p. 1-2)

Como se depreende do Quadro 1, o planejamento da disciplina privilegiou o contato do alunado com situações concretas de pesquisa no campo do ensino-aprendizagem de história, assim como visitas técnicas em espaços não formais, com potencial para apropriações sociais. Cerca de 50% da carga horária da disciplina de 75h foi direcionada às interações com pesquisadores e pesquisadoras dos cursos de Especialização em Ensino de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História

da UFPA, e com graduandos e graduandas bolsistas PIBIC e PIBID. A ideia central era a de fomentar concepções e possibilidades de problematizar a múltipla e complexos saberes e práticas sociais situados nos espaços não-formais de ensino-aprendizagem de Belém e Ananindeua.

Quadro 2 – Programa de Curso – Atividades Não-Formais

| Atividades   | Objetivos  | Registros   |
|--|--|---|
| Participação da III Semana de Licenciaturas do Campus de Ananindeua.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Oportunizar o contato com resultados parciais de pesquisas em espaços educativos não-formais, desenvolvidas por bolsistas PIBIC e PIBID.</li> </ul>   | <a href="https://slic2020.wixsite.com/iislic">https://slic2020.wixsite.com/iislic</a>           |
| <p>Visita técnica ao Complexo Histórico Feliz Lusitânia (Cidade Velha – Belém/PA)</p> <p>Interação com a Profa. Me. Lourdes Machado Martins e sua perspectiva de pesquisa na dissertação “Centro histórico de Belém: lugar de história e memória na sala de aula” (ProfHistória-UFPA).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Construir possibilidades didáticas e de pesquisa com a memória e o patrimônio histórico colonial da cidade;</li> <li>· Problematizar as apropriações desse mesmo patrimônio no tempo presente;</li> <li>· Conhecer estratégias didáticas desenvolvidas com a memória e o patrimônio nas aulas de História no Ensino Fundamental.</li> </ul>                       | <a href="https://www.instagram.com/p/B80x2xcgHZ-/">https://www.instagram.com/p/B80x2xcgHZ-/</a> |
| Interação com o Prof. Me. Daniel Rodrigues Tavares e sua perspectiva de pesquisa na dissertação “O ensino de história por meio da educação patrimonial na Ilha de Mosqueiro”. (ProfHistória-UFPA).   | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Conhecer estratégias didáticas para trabalhar com a memória e o patrimônio cultural em comunidades rurais;</li> <li>· Problematizar a educação patrimonial como possibilidade não-formal de ensino-aprendizagem.</li> <li>· Construir possibilidades didáticas e de pesquisa extraescolares com a memória, o patrimônio cultural e a história pública.</li> </ul> | <a href="https://www.instagram.com/p/B8wWuqCAAw5/">https://www.instagram.com/p/B8wWuqCAAw5/</a> |



|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Visita Técnica à ONG Centro de Solidariedade da Criança e do Adolescente (Ananindeua-PA).</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Conhecer estratégias didáticas para trabalhar com Direitos Humanos, a partir de ações voltadas para crianças e jovens dos bairros de periferia;</li> <li>· Propiciar apropriações das experiências da ONG para a construção de possibilidades didáticas e de pesquisa no ensino-aprendizagem de história, com espaços não-formais.</li> </ul> | <p><a href="https://www.instagram.com/p/B81lip3AXe4/">https://www.instagram.com/p/B81lip3AXe4/</a></p> |
| <p>Interação com a Profa. Esp. Márcia Nascimento (Especialização em Ensino de História – UFPA)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Conhecer abordagens de ensino-aprendizagem de história em espaços não-formais da internet;</li> <li>· Problematizar o cyberspaço como espaço não-formal de ensino-aprendizagem de história.</li> <li>· Construir possibilidades didáticas de trabalho com ensino-aprendizagem de história, história digital e história pública.</li> </ul>    | <p><a href="https://www.instagram.com/p/B9IcigwASqY/">https://www.instagram.com/p/B9IcigwASqY/</a></p> |

Fonte: Universidade Federal do Pará (2020b, p. 1-2)

Para explorar essas perspectivas extraescolares, os(as) discentes tiveram contato prévio com duas teorias cognitivas da aprendizagem: a “aprendizagem significativa”, trabalhada por David P. Ausubel (1968) e Marco Antônio Moreira (2006); e a teoria da “aprendizagem histórica”, de Jörn Rüsen (2011). Na teoria da aprendizagem significativa, foi discutida a tese de que o trabalho com a realidade social e com os conhecimentos prévios dos e das estudantes possibilita uma retenção mais qualitativa dos conteúdos formais da aprendizagem escolar. A segunda teoria, a da aprendizagem histórica, parte do pressuposto que o ensino de história oriunda da consciência histórica e da cultura histórica, construídos socialmente para serem trabalhados formalmente na escola, mais condizente com os elementos que constituem a ciência histórica – fontes/testemunhos, pesquisa de dados, análise crítica, hipóteses, etc. A



interrelação crítica das teorias da aprendizagem, as atividades com experiências de pesquisa com espaços não-formais e visitas técnicas extraescolares foram o cerne da formação disciplinar do alunado.

Como avaliação dessas atividades foi requisitada a construção, em grupos, de sequências didáticas, que deveriam focalizar a interrelação entre a abordagem não-formal discutidas nas atividades práticas, as teorias da aprendizagem e as competências do currículo de História da Secretaria Municipal de Ananindeua. As sequências didáticas, ambientadas em diversos anos do ensino fundamental e do ensino médio, privilegiaram a problematização do tempo presente, a relação entre teoria e prática na construção das aulas, a aprendizagem histórica e a metodologia de associação ou analogia entre o tempo presente e os conteúdos históricos do currículo. Os grupos contemplaram as abordagens propostas na disciplina, alguns com perspectiva bastante criativa, e trabalharam com patrimônio histórico e cultural, direitos humanos e cidadania, cultura digital e internet, memória e história pública, sempre no sentido de dar utilidade ao conhecimento histórico escolar, a partir da apropriação de experiências e espaços não-formais de ensino.

O ensino nos cursos de graduação em geral segue as regras curriculares conduzidas pela égide do formalismo que o ensino superior requer. Desse modo, com relação a formação do(a) historiador(a) as exigências não são diferentes, pois, a academia ainda é orientada pelo rigor científico, que não aceita outros conhecimentos que não estejam ligados à ciência clássica. Romper com o ensino de graduação conduzido pela forma estruturada do conhecimento científico com aspectos tradicionalistas, tem sido uma constante batalha que docentes e pesquisadores têm travado dentro dos centros universitários. A abertura da universidade para a interação com novos contextos da realidade social, sobretudo uma relação mais próxima dos movimentos sociais, deu uma nova perspectiva para o desenvolvimento do ensino.

No caso do curso de licenciatura em História com turma flexibilizada no *Campus* Universitário de Altamira<sup>3</sup>, a abertura para novas abordagem de ensino que considerem a formação do historiador mediado pela inserção nas instituições sociais, pode ser evidenciada através das ementas das disciplinas que já direcionam as discussões da realidade social no desenvolvimento do ensino da pesquisa. No trato com a disciplina “Ensino de história em Espaço Educativos Não-Formais”, verificamos que a ementa remete ao estudo:

A dimensão do Ensino de História em espaços não-formais de Ensino: museus, arquivos, centros de documentação e lugares de memória. Os usos do espaço urbano e dos saberes locais no Ensino de História. Os espaços educativos não-formais como lugares alternativos no processo de ensino e aprendizagem em História: metodologias e projetos educativos (Universidade Federal do Pará, 2017, p. 23).



A ementa da disciplina, de modo abrangente, encaminha o graduando em história para estudar os meios e as formas da aplicação do conhecimento em história em contextos diferenciados da escola ou da academia. E foi seguindo essa proposição é que a disciplina “Ensino de história em Espaço Educativos Não-Formais” foi ministrada no mês de janeiro de 2020 na turma flexibilizada de História no *Campus* de Altamira.

A princípio o plano de ensino foi elaborado contemplando as diretrizes do PPC do curso, com a ressalva que deveriam ser observadas a realidade da região do Xingu e da Transamazônica. Desse modo as aulas foram ministradas a partir da discussão sobre a conceituação de educação que a LDB 9.394/96, termina: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 2013, p. 9).

A partir da definição da legislação sobre a educação como processos que ocorrem em vários setores da sociedade, voltamos a atenção para o entendimento dos espaços de formação formal, não-formal e informal, que de acordo com Lima (2020) abarca a globalidade do universo educacional, o que amplia o leque de possibilidades para o historiador encontrar mais horizontes para atuar profissionalmente. Assim, foram realizados estudos de autores que tratam de temas referentes ao ensino em instituições não escolares, que levou a compreensão que o historiador tem a vocação natural para trabalhar com as organizações sociais devido o compromisso de exercer a história pública que segundo Bueno *et. al* (2018), tem aplicação em uma gama de atividades sociais.

O estudo realizado por Barroso *et. al* (2010) nos colocou os temas étnicos que surgem a partir dos movimentos sociais com bases étnicas e que trazem para o campo do ensino de história elementos históricos que a população negra enfrenta na sociedade. Outro estudo que trata de grupos marginalizados na história do Brasil, realizado por Martins e Soares (2015), demonstrou que em pesquisa sobre educação patrimonial os autores se depararam com a questão da exclusão que grupos sociais como indígenas, povos tradicionais, grupos quilombolas, são submetidos e que por isso tentam preservar sua identidade cultural como forma de resistência.

Por se tratar do estudo de uma disciplina com foco na educação em ambientes não formais, diversas áreas do campo social foram temas de discussão, como por exemplo o espaço dos museus, teatro, grupos familiares, além dos ambientes virtuais como *podcasts* e a rede social digital *WhatsApp*. Todos esses assuntos formaram uma base teórico conceitual para ambientar a turma do curso de História, a entenderem que no lugar em que vivem existem muitos espaços sociais com grande potencial para o aprendizado e o ensino de história.

Dessa forma, os acadêmicos foram orientados a produzirem projetos de intervenção





para o ensino de história em instituições sociais, e foi daí que organizações como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), associação criada por cidadãos altamirenses prejudicados pela construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UBHE), e que agrega muitos testemunhos dos moradores que narram a forma de vida da população e de grupos familiares antes da barragem. Outro trabalho resultante da proposta de ensino de história, foi o voltado para a Casa de Educação Popular (CEP), que é um espaço organizado por um grupo popular, aonde foi proposta a utilização da história da fundação de Altamira, explorando suas contradições sociais, para motivar as pessoas a se organizarem para lutar por mais conquistas para a educação.

As discussões das temáticas e atividades de campo das aulas da disciplina: “Ensino de história em Espaços Educativos Não-Formais” problematizaram o pensar a história local a partir da luta produzida pelos movimentos sociais, pois, segundo Bueno *et. al.* (2017), os movimentos sociais são redes articuladas que participam das mudanças históricas em uma conjuntura política, e dessa forma interagem com a realidade social do próprio lugar onde estão situadas.

O trabalho de campo dos graduandos do curso de História, indispensável no planejamento de ensino com espaços educativos não-formais, foram pensados para que pudessem conhecer as entidades sociais locais e, ao mesmo tempo, elaborar projetos para o ensino de história. Possibilitou, ainda, ampliar a compreensão dos acadêmicos sobre o campo de atuação do(a) historiador(a), que não se limita somente à docência ou ao ambiente escolar, mas que existem inúmeros espaços que necessitam da atuação profissional. Também, ficou mais evidente que os espaços não-formais são ricos ambientes para trabalhar o acervo histórico da sociedade, por isso, é de grande importância que a Universidade esteja aberta para incorporar esses outros espaços na formação acadêmica.

### **Conclusão**

Atualmente o ensino de história vem assumindo novas abordagens metodológicas para lidar com o objeto de estudo no campo da formação de professores e para o desenvolvimento do componente curricular de História na educação básica. Assim os movimentos sociais se tornaram um grande achado para ajudarem a problematizar os fenômenos históricos que se apresentam.

O encontro entre o ensino de história e as organizações sociais é quase um fenômeno natural, pois as ações educacionais de ambos convergem para a ação formativa em que os espaços não escolares ajudam a popularizar, por isso é fundamental que metodologias sejam construídas no sentido de favorecer o trabalho didático-pedagógico nessas organizações.



As atividades realizadas na turma do Curso de História do Campus de Ananindeua, através da socialização das sequências didáticas pelos grupos, mostraram, em sentido similar, a recepção positiva de trabalho com espaços educativos não-formais no ensino-aprendizagem de história. A percepção final do alunado envolvido se orientou para a necessidade de problematizarmos um ensino de história voltado exclusivamente para o tempo passado e centrado na memorização de conteúdos históricos pelos alunos e pelas alunas. As turmas de licenciandos e licenciandas puderam confrontar a formação básica que tiveram com as expectativas de uma formação histórica escolar mais crítica e mais voltada para a transformação pontual da realidade social, sobretudo relacionada às práticas e pensamentos colonialistas, à violência urbana e rural, a desigualdade social, a exclusão social das periferias e zonas/distritos rurais, a inclusão digital e a disseminação de pós-verdades e *fake news* nas redes sociais. Essas posturas mostram, ainda, um protagonismo discente nos processos de ensino-aprendizagem da Licenciatura, com grande incentivo à autonomia de apropriação do social, reflexão e autorreflexão, proatividade no processo de pesquisa e construção do saber no planejamento didático, fundamentais para uma renovação das práticas de docência na educação básica.

Em Altamira, a turma da graduação em História ajudou a evidenciar que na região do Xingu, a história do município de Altamira é repleta da forte evidência da mobilização social por meio dos movimentos de base para a conquista sociais, pois desde a abertura da rodovia Transamazônica no início da década de 1970 e recentemente com a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHBM), os grupos de moradores reunidos em associações e cooperativas têm lutado para que seus direitos sejam assegurados. Nesse processo, muitos acontecimentos que marcaram a vida dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores do campo, colônias e vilas à margem das rodovias, mulheres, crianças e idosos, foram registrados nos documentos oficiais e na memória desses grupos tradicionais.

Recorrer a essas fontes e testemunhos por meio da história da organização que os movimentos sociais promoveram é de extrema importância para que a história não oficial dos sujeitos anônimos mobilizados seja registrada. Daí a necessidade que os cursos de graduação se articulem com essas organizações para ampliar o horizonte de estudo, como no caso do curso de História que, através da disciplina “Ensino de história em Espaços Educativos Não-Formais”, pode ter seu campo de conhecimento estabelecendo o contato com as organizações sociais.

### Referências

ALMEIDA, Karla Nazareth Côrrea. *A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade



Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10200>. Acesso em: 14 set. 2020.

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

AUSUBEL, David. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.

BARROSO, Vera Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra. *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

BLOCH, Marc. *Apologia da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 set. 2020.

BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton Carlos; MARIA NETO, José. *Aprendizagens históricas: ensino de história*. União da Vitória: LAPHIS, 2018.

BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton Carlos; MARIA NETO, José. *Jardim de histórias: discussões e experiências em aprendizagem histórica*. União da Vitória: Laphis, 2017.

CANDAU, Maria Vera. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 87-118.

CASTRO, Rogério Cunha de. O sonho de um tolstoiano: João Penteado e a escola moderna de São Paulo (1912-1919). *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 3, n. 2, p. 9-17, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/download/13652/9672/36589>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 44-57, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200004>

FLORIDO, Caroline Maria. A História da Extensão Universitária na Faculdade de Educação da Unicamp: resistência institucional ou recorte social?. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 4., 2009, São José do Rio Preto. *Anais [...]*. São José do Rio Preto: ABEM, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/l4ZaQQff.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/l4ZaQQff.doc). Acesso em: 11 set. 2020.

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

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, Porto, v. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/4/4>. Acesso em: 9 set. 2020.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 2013.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Livia Morais Garcia. *História oral e educação não-formal: o patrimônio cultural nas fazendas históricas paulistas*. Curitiba: Appris, 2020.

MARTINS, Daniela da Silva; SOARES, André Luís Ramos. Os estudos de grupos marginalizados na história do Brasil e a educação patrimonial: experiências de uma proposta inclusiva. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 12., 2017, São Leopoldo. Anais [...]. São Leopoldo: Editora da Feevale, 2017. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/287b0871-6858-4a78-98a8-aa35c156c60d/Daniela%20da%20Silva%20Martins.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cézar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 271-296.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. *A formação de professores no curso de história da universidade federal do Pará: uma análise do projeto político pedagógico*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1767>. Acesso em: 12 set. 2020.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história - formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. *Avaliação institucional*. Curitiba: IESDE, 2009

SOUZA, Maria Antônia. *Movimentos sociais e sociedade civil*. Curitiba: IESDE, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Histórico*. Ananindeua: UFPA, 2020a. Disponível em: <https://campusananindeua.ufpa.br/index.php/historico>. Acesso em: 14 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Programa de curso*: ensino de história em espaços educativos não-formais. Ananindeua: UFPA, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto pedagógico de curso de licenciatura em história*. Ananindeua: UFPA, 2017. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1eMHDTIAMqw-EDfvskZXiMgEc9y\\_PwO\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1eMHDTIAMqw-EDfvskZXiMgEc9y_PwO_/view). Acesso em: 14 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. UFPA em números 2020 ano base 2019. Ananindeua: UFPA, 2020c. Disponível em: <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php>. Acesso em: 13 set. 2020.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; LOPES, Antônia Osima (org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 2011.

#### Notas

<sup>1</sup>Doutor em Educação (UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira. Líder do Grupo de Pesquisa História Sociedade e Educação (HISTEDBR/SECÇÃO ALTAMIRA).

<sup>2</sup>Doutor em História Social (USP). Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua. Líder do Grupo de Estudos de Fronteira (CNPq/UFPA).

<sup>3</sup>O curso de História no Campus de Altamira ocorreu devido haver carência de historiadores para atuar na educação básica na região da Transamazônica e Xingu, assim foi solicitado ao Campus de Ananindeua flexibilizar uma turma em Altamira.

