

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula Gonçalves Arantes Gennari¹, Roberta Negrão de Araújo²

Resumo: A História, como ciência dos homens no tempo, desde sua inserção no currículo, está em processo de mudanças. Diante disso, a presente pesquisa teve como norte o problema: “De que forma o curso de Pedagogia tem formado os professores para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental?”. Para respondê-lo discutiu-se a formação inicial de professores no contexto nacional, bem como os documentos curriculares oficiais que norteiam o ensino de História, haja vista a necessidade de definir qual documento oficial norteará o seu trabalho na referida disciplina. Posteriormente, foi realizada uma investigação qualitativa, por meio da análise de conteúdo dos documentos e do levantamento das percepções das professoras quanto à sua formação no que tange ao ensino de História.

Palavras-chave: Formação de professores, Ensino de História, Documentos oficiais curriculares.

TEACHER TRAINING FOR THE TEACHING OF HISTORY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: History as a science of men in time, since its inclusion in the curriculum, is in the process of change. Therefore, the present research was north the problem: "How does the pedagogy course has trained teachers for the teaching of history in the early years of elementary school?". To reply you discussed the initial training of teachers in the national context, as well as official curriculum documents that guide the teaching of history, given the need to define what official document will guide your work in the subject. Subsequently, a qualitative research was conducted through content analysis of documents and survey of the perceptions of teachers regarding their training in regard to teaching history.

Key-words: Teacher training, History teaching, Curriculum official documents.

Introdução

A História é a ciência que tem como objeto de estudo a ação do homem no tempo. Pode ser compreendida como o conhecimento sistematizado dos eventos relativos à humanidade, sendo um estudo das transformações. Para Fonseca (2007), ensinamos e

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: nanah16@gmail.com

² Universidade Estadual do Norte do Paraná(UENP). E-mail: robertanegrão@uenp.edu.br

aprendemos história sempre, nos diversos espaços, mas é na educação escolar que produzimos novas maneiras de lê-la, compreendê-la e fazê-la.

O presente estudo, além de adotar tal conceito, parte do pressuposto de que a formação do professor compõe-se da carreira e da jornada de trabalho, a qual se vincula à remuneração (MELO, 1999). O professor, portanto, deve munir-se de conhecimentos científicos e metodológicos para fundamentar sua prática docente. Tal formação é um processo constante e revela-se como um direito que permeia a valorização do professor.

Considerando o processo de formação, sobretudo no que tange ao ensino de História, algumas angústias e reflexões surgiram. De tais reflexões emergiu a questão: De que forma os cursos de Pedagogia têm formado os professores para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental? Este, por sua vez, determinou o objetivo geral da pesquisa: analisar a importância da formação do professor que ensina História.

Para atender o objetivo, realizamos uma investigação qualitativa pautada na pesquisa documental, além da análise dos dados empíricos por meio do levantamento das percepções das professoras quanto à formação do professor para ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário às professoras de duas escolas da rede pública municipal do estado do Paraná.

Em relação ao curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) especificam que este curso visa formar o pedagogo em licenciatura para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como aquelas que preveem conhecimentos pedagógicos (BRASIL/CNE/CP, 2006). O pedagogo, então, deverá dominar os conteúdos específicos de diversas áreas do conhecimento, dentre eles os conteúdos da disciplina de História, foco deste estudo.

O que se materializa neste artigo é o resultado de uma investigação qualitativa que buscou compreender, por meio da Análise de Conteúdo (AC), as percepções das professoras em relação à formação do professor para o ensino de História. Destarte, está organizado em quatro partes. Na primeira seção apresentamos a trajetória da formação de professores no Brasil. Na segunda discutimos sobre a formação inicial de professores no contexto nacional, bem como os documentos curriculares oficiais que norteiam o ensino de História. Já na terceira seção tecemos sobre a análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa. Na quarta seção relatamos e discutimos os resultados por meio da análise da coleta de dados empíricos.

A formação de professores no Brasil

Há dois caminhos distintos relacionados à educação: um que contribui à manutenção da sociedade vigente e outro que contribui à emancipação. Cabe ao homem definir qual caminho será trilhado, sendo que sua formação contribuirá para definir a concepção de homem, mundo e sociedade que deseja formar.

Segundo o dicionário Ferreira, o termo formação significa “s.f. **1** Ato, efeito ou modo de formar. **2** Constituição, caráter. **3** Maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional” (1995, p. 234). Dentre esses significados, o primeiro e o terceiro dizem respeito à formação que se constitui como mentalidade, caráter ou conhecimento profissional. Podemos dizer que a formação é um processo contínuo, sendo um dos elementos para o desenvolvimento profissional.

Quanto à formação docente, Saviani (2009) comenta que esta teve início com Comenius, no século XVII. Já no século XIX, a formação exigiu uma resposta institucional. No Brasil a formação de professores divide-se em seis períodos, desde 1827 até 2006, com o advento dos Institutos Superiores e Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

A formação ou a qualificação do trabalhador têm sua difusão intensificada a partir da década de 1990, caracterizando-se como uma estratégia política de reforma do Estado. Assim, o Banco Mundial recomendou investimentos na melhoria do conhecimento do professor, pois considerava a capacitação em serviço mais vantajosa do que a formação inicial. Já a formação inicial, segundo o organismo, deve ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos.

Para Abdalla (2006), a escola é o *locus* de profissionalização, pois contribui para a aprendizagem por meio da aquisição de novos conhecimentos e, com isso, adapta o professor às exigências postas pelos governos. Contudo, a profissionalização deve ocorrer na graduação e o aperfeiçoamento, sim, dar-se-á na escola.

A Lei n. 12.796/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, especificamente o artigo 62, apregoa

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos

do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013)

O artigo 62-A, por sua vez, explicita que “a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.”, sendo garantida “a formação continuada [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” Quanto ao artigo 87, a Lei n. 12.796 o revogou, pois a década prevista já findou. Para Melo (1999), a prioridade é a formação nas licenciaturas, pois possuem a especificidade da formação para a docência. Em que pese, o curso de formação docente deverá buscar modalidades de organização e espaços que favoreçam a constituição das competências, visto que o conteúdo aprendido deve relacionar-se ao ensino desse mesmo conteúdo na educação básica.

No que diz respeito à formação de nível superior, salientamos sua contribuição para o professor especializar-se. No entanto, é fundamental que os professores em preparação para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental dominem os objetos de ensino: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia. Destarte, o professor deverá relacionar os conhecimentos específicos adquiridos no curso de formação de nível superior com as informações das demais áreas ou disciplinas do currículo da educação básica (MELLO, 2000).

Para a formação de professores é imprescindível a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico, bem como a relação entre as inovações tecnológicas e o ensino (SCHMIDT, 2010). Para isso, o conhecimento histórico deve ser ensinado de modo que o estudante participe do processo de apropriação do mesmo, seja por meio da problematização, da análise causal, o contexto temporal ou ainda a exploração de um documento. Assim, os estudantes poderão realizar análises, inferências e interpretações das trajetórias históricas, contando com a mediação do professor.

Em relação à melhoria qualitativa da profissionalização do professor necessitamos, além da formação inicial e continuada, de mecanismos que priorizem a área de formação do docente por meio de fomentos de estudos e pesquisas. E para que haja uma formação humana a educação deve romper com as contradições dos princípios educativos que movem a escola na atualidade, por meio da educação emancipadora que valorize a autonomia, o pensamento crítico e, principalmente, o conhecimento sistematizado.

O ensino de história no Brasil: da formação moral à formação crítica

O conteúdo de História foi inserido na escola elementar brasileira desde a primeira Constituição (1824). A disciplina era optativa e seu ensino compreendia a história civil articulada à história sagrada, com o objetivo de validar a aliança entre o Estado e a Igreja. Tornou-se disciplina escolar autônoma em 1837. E sua regulamentação seguia o modelo francês, com predominância da História Universal, embora a História Sagrada fosse mantida.

Durante décadas da educação brasileira, o ensino de História foi caracterizado por uma concepção que separava a transmissão da reflexão. Além disso, inibia o processo de compreensão do conhecimento histórico como uma elaboração (FONSECA, 2009). Deste modo, o professor disseminava fatos e ideias como verdades absolutas, dificultando o desenvolvimento da criticidade do estudante.

No final do século XIX inúmeros acontecimentos promoveram uma nova forma de pensar a educação. A partir de 1930 houve o fortalecimento do Estado sobre o ensino, devido à criação do Ministério da Educação e da Saúde e da Reforma Francisco Campos. Com isso, o ensino voltou-se à História Geral e a educação foi influenciada pelo movimento escolanovista, que propunha a introdução dos Estudos Sociais no lugar de História e Geografia. Segundo Fonseca (1998), tal proposição visava o ajuste do aluno ao seu meio, preparando-o para a convivência e o cumprimento dos deveres dos cidadãos. Nessa concepção a História é construída pelos heróis nacionais.

Na década de 1970, houve a consolidação dos Estudos Sociais por meio da aprovação de Lei n. 5.692/71, durante o governo militar, esvaziando-se os conteúdos para tratar das efemérides. No processo de democratização, na década de 1980, os conhecimentos escolares são questionados e redefinidos por reformas curriculares, sendo proposto o retorno da História e da Geografia a partir das séries iniciais. Para Araújo (2011), as propostas curriculares foram influenciadas pelas abordagens historiográficas, que discutiam as problemáticas de estudo relacionadas à história social, cultural e do cotidiano. Introduziu-se a História Crítica e no mesmo período difundiram-se as propostas pedagógicas construtivistas, que subsidiaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com isso, ampliaram-se os conteúdos de história desde a educação infantil, e surgiram perspectivas diferenciadas, tais como: o trabalho sequencial ou o trabalho por eixos temáticos. O ensino de História, portanto, está em processo de mudanças tanto em seu conteúdo quanto em sua metodologia.

História: as contradições nos documentos curriculares

Os professores têm sua prática fundamentada em documentos curriculares, tais como: Currículo Básico da Escola Pública do Paraná (CBEPP), (1989); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1995) e Ensino Fundamental de nove anos – Orientações pedagógicas para os anos iniciais (2010).

O CBEPP foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e assessorado por consultores das universidades públicas paranaense. Em 1989 foi divulgada sua versão oficial, sendo referência no estado até a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 1990.

Os PCN foram elaborados, em 1995, por equipe do Ministério da Educação e coordenação de César Coll. Este documento oficial visava atrelar a escola às necessidades do mercado devido à política educacional marcada pelo Neoliberalismo. Sua versão final foi divulgada em 2007.

Em 2008, a SEED elaborou um novo documento oficial: Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os anos iniciais, com o objetivo de nortear a organização das escolas de ensino fundamental de nove anos. Sua versão oficial impressa em 2010.

A perspectiva assumida pelos PCN é o construtivismo. Enquanto o CBEPP fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica. Já as Orientações Pedagógicas apresentam uma proposta eclética, em consonância com a perspectiva denominada pós-moderna.

Os pressupostos teóricos apresentados pelos PCN são: a articulação dos conteúdos aos elementos psicológicos, à historiografia atual e ao contexto vivido pelos alunos, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. No que tange ao CBEPP compreendem: entender a História como o dever do homem; a História é o produto da prática do homem; a História é um processo. Enquanto as Orientações Pedagógicas apresentam como pressupostos teóricos: um recorte epistemológico da História; a relação entre passado e futuro; e trabalhar com as diferentes temporalidades.

Em relação aos conteúdos, os PCN possuem eixos temáticos que desdobram em subtemas, sendo articulados com os temas transversais. O CBEPP organiza os conteúdos em

blocos: pré a 8ª série³ – Estudo da Sociedade Brasileira; 6º ano ao 9º ano – Estudo da Sociedade Ocidental, sendo que cada eixo possui conteúdos detalhados, série a série. Nas Orientações Pedagógicas os conteúdos selecionados devem considerar os pressupostos assumidos pelo documento.

Ainda que haja contradições entre as propostas apresentadas pelos documentos, estes devem ser estudados pelo professor dos anos iniciais, para que conheçam e desenvolvam estratégias que contribuam para que os estudantes apreendam os conhecimentos científicos referentes à disciplina de História.

Abordagem metodológica: a Análise de Conteúdo como ferramenta para a pesquisa qualitativa

Abordagem qualitativa encontra-se no domínio da análise textual e pode utilizar os seguintes métodos: análise de conteúdo (AC), análise de discurso (AD) e análise textual discursiva (ATD) (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 160). A AC é usada para a descrição e interpretação de documentos e textos de todas as classes (MORAES, 1999). Tal método de investigação possibilita a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso.

A AC consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que visa à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dessas mensagens (BARDIN, 1994). Assim sendo, a AC pode ser aplicada na pesquisa quantitativa, uma vez que a frequência com que surgem as características do conteúdo servirá como informação, para isso os objetivos devem ser pré-definidos, e aplica-se na investigação qualitativa, pois é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo que é considerado, sendo que os objetivos podem emergir ao longo do processo (MORAES, 1999).

Os materiais oriundos de comunicação verbal ou não verbal constituem-se como fontes para a AC. Tais materiais chegam ao pesquisador em estado bruto, por isso necessitam de um tratamento para serem interpretados. Há várias formas de categorizar possíveis objetivos de pesquisas utilizando a análise de conteúdo.

³ A Lei n. 11.274, sancionada em 2006, regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos, o qual foi estruturado em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Com isso, o pré da Educação infantil passou a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo o 1º ano desse ciclo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

De acordo com Moraes (1999), há cinco etapas para aplicação da AC: Preparação; Unitarização; Categorização; Descrição; Interpretação.

A preparação diz respeito à seleção de amostras de informação para serem analisadas. Faz-se necessária a relação dessas amostras com os objetivos, bem como é preciso codificá-las com números ou letras para facilitar a identificação destas pelo pesquisador.

A unitarização é composta por quatro fases: 1) Definição da unidade de análise; 2) Releitura e identificação das unidades de análise; 3) Isolamento das unidades de análise; 4) Definição das unidades de contexto.

A categorização agrupa os dados e considera a parte em comum entre eles, por meio de critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Os critérios podem ser: semânticos, originando categorias temáticas; sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos; léxicos enfatizando as palavras e seus sentidos; expressivos focalizando em problemas de linguagens. As categorias compreendem a síntese dos aspectos mais importantes da mensagem e precisam ser válidas (úteis ao trabalho), exaustivas (abarcando todas as unidades pré-selecionadas) e homogêneas (fundamentadas em um único critério de classificação). Quanto à classificação, esta deve ser mutuamente exclusiva e consistente.

A descrição consiste em comunicar o resultado de identificação de cada categoria. É preciso, ainda, aprofundar a compreensão do conteúdo das mensagens por meio da interpretação. Destarte, a AC servirá como ferramenta para uma melhor compreensão desta pesquisa.

Resultados e Discussão

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, distribuído em outubro de 2013 nas escolas *lócus* de pesquisa. Este foi composto por dez questões, contendo perguntas objetivas e dissertativas.

O processo de leitura do “corpus” contou com um sistema de codificação em que E é o código adotado para escola e P é o código adotado para o(a) professor(a). Neste mesmo movimento de identificação dos relatos as unidades foram codificadas em U e as questões, também, foram codificadas em Q.

Tal coleta teve como participantes professoras de duas escolas da rede pública que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental no norte do estado do Paraná. Além dos dados das depoentes, também realizamos análise dos conteúdos propostos pelo Departamento

Municipal de Educação – Paraná; Projeto Político Pedagógico, Planejamento bimestral e livro didático.

O perfil dos envolvidos foi traçado por meio da média de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as graduações e especializações cursadas. Utilizamos as siglas E1 e E2 para designar as escolas.

A E1 é composta por sete professoras, uma diretora e duas pedagogas, para as quais foram entregues sete questionários em outubro de 2013. Destes, retornaram seis, todos preenchidos. A média de atuação nos anos iniciais corresponde a oito anos (mínimo de dois e o máximo de vinte e dois anos). Há uma formada em Pedagogia, uma graduada em Letras, uma em Licenciatura em Ciências – Matemática, uma em Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Química e uma graduada em Educação Física. Quanto a pós graduação, apenas três cursaram especialização (Cultura, Tecnologia e ensino de Línguas, Educação Matemática e Gestão Escolar).

Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) explicita que a filosofia da escola consiste em promover o desenvolvimento da capacidade intelectual moral e física dos estudantes, com o intuito de construir uma escola democrática, transformadora e crítica, além de ser igualitária. Assim, segundo o documento, educa-se para a paz e para o exercício pleno da cidadania, respeitando as condições socioeconômicas dos estudantes, bem como sua individualidade, sua vivência e seus valores éticos e morais. E o público alvo compreende estudantes da zona urbana e rural com condições socioeconômica baixa e média.

Em relação aos conteúdos, estes são organizados em conteúdos estruturantes, distribuídos de acordo com a disciplina em anos e detalhados por bimestres. O planejamento é bimestral, sendo uma cópia fidedigna do PPP.

Quanto à disciplina de História, esta deve ser compreendida em seu movimento contínuo, dinâmico, total e plural. Considerando a dinâmica própria de cada sociedade, em uma visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata dos sujeitos. Além disso, deve-se estudar a valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, de tal modo que se garanta o respeito, o reconhecimento e a igualdade entre todos (PARANÁ/PPP, 2011). Para tanto, o professor incentivará a curiosidade, a investigação, os questionamentos, as comparações, as pesquisas e as análises de registros em diferentes possibilidades. E um recurso importante corresponde à linha do tempo, pois possibilita o trabalho com noções do tempo histórico.

Quanto aos conteúdos estruturantes: a dimensão cultural; a dimensão econômica social e a dimensão política. A proposição de tais conteúdos possui como objetivo o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de organização, bem como de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais.

A E1 adota, do 2º ao 5º ano, o livro didático da Coleção “A escola é nossa” (Scipione), de Rosemeire Alves e Maria Eugênia Bellusci. De acordo com a editora, a coleção valoriza a diversidade cultural que forma a sociedade brasileira, bem como a formação cidadã por meio de atividades que proporcionam momentos de exposição de opiniões e debates entre os estudantes. Para o 4º e 5º ano, adota o livro História – Paraná, (Ática), de Graziela Rollemberg.

Na E2 atuam oito professoras, além de diretora, e duas pedagogas. Foram entregues questionários apenas para as professoras. Dos oito, apenas dois retornaram preenchidos. A média de atuação das profissionais corresponde a dezoito anos (mínimo de dez e o máximo de vinte e seis anos). Quanto à graduação, ambas são formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia. Quanto à especialização: uma em Psicopedagogia e outra em Supervisão e Orientação Escolar.

O PPP da E2 destaca como papel da escola a garantia do ensino e da aprendizagem de certas habilidades e conteúdos necessários à vida em sociedade. De acordo com o documento, a concepção de homem corresponde “[...] ao ser sociável, transformador e responsável pela evolução e características da sociedade, com capacidade de interferir de forma benéfica ou maléfica na vida do próximo” (PARANÁ/PPP, 2011). A concepção de sociedade é caracterizada pela interação de diversas culturas em que cada cidadão constrói a sua existência e a do outro. A concepção de educação diz respeito ao processo de produção e apropriação de conhecimento, possibilitando que o cidadão torne-se crítico e exerça sua cidadania.

A E2 adota, do 2º ao 5º ano, o livro didático da Coleção Aprendendo Sempre (Ática), J. William Vesentini, Dora Martins e Marlene Pécora. De acordo com a editora, a coleção desenvolve de modo criativo os conceitos de História, por meio de ilustrações, fotos, mapas e esquemas que reforçam o conteúdo.

Análise dos dados coletados: a percepção das professoras

Na questão “Qual o papel da disciplina de História na formação da criança?” pretendia-se investigar as percepções dos docentes no que diz respeito à disciplina de História como componente curricular, e sua contribuição para a formação da criança.

Dos procedimentos de leitura e interpretação das respostas coletadas relativas à Q1, algumas expressões de análise puderam ser compostas.

Nos parágrafos que se seguem é registrado, de forma resumida, o movimento de busca pelas expressões de pesquisa que pudessem caracterizar a primeira questão. A P1E1 respondeu: “O de localizar a criança no tempo e nos fatos de sua vida”.

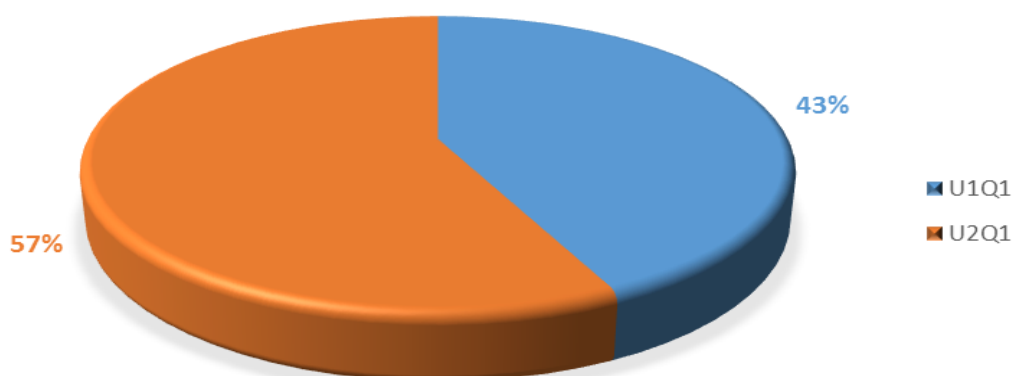
Desta descrição foi considerada a compreensão de “tempo” e “fatos” como expressões, já que se constituem na essência da afirmação citada. A P2E2, por sua vez, assim explicitou: “Abordar conteúdos básicos para a formação do cidadão”. Nesta resposta evidenciou-se como unidade a expressão “formação do cidadão”.

Na sequência, proveniente do estudo e interpretação do que foi coletado, têm-se as expressões que emergiram. Nesta listagem estão relacionadas, a saber:

Tabela 1- Unidade de expressão 1 referente à questão 1

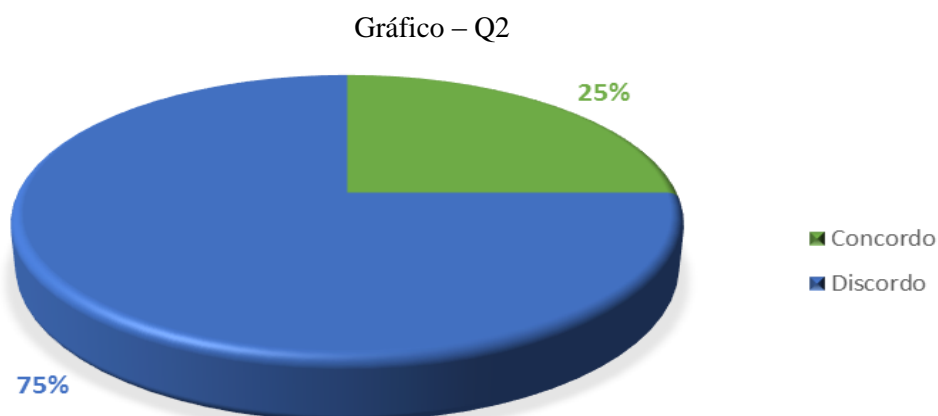
U1Q1 – Formação do cidadão.
U2Q1 – Compreensão de tempo e fatos.

Gráfico – Q1



De um procedimento deveras semelhante foram registradas as expressões interpretativas para a Q2. Para exemplificar o processo, apresentamos como feito anteriormente, o que nos indicaram as respostas obtidas com o questionário:

Q2 – “Na sua formação inicial, o ensino de História foi trabalhado satisfatoriamente, contribuindo para sua atuação docente.”



“Os conteúdos foram trabalhados de forma vaga ou mesmo sem aprofundamento” (P1E1). Há, ainda, que “o ensino de História focou apenas os fatos e datas.” (P5E1). Em relação aos docentes que concordaram com a afirmação (P1E2; P2E2), P1E2 alega que na formação nível médio (Magistério), o ensino foi satisfatório.

Na questão “Quais ações você desenvolve para trabalhar as datas comemorativas (Tiradentes, Independência, Proclamação da República, Dia do Índio entre outros)?”, obtiveram-se as seguintes unidades:

Tabela 2 - Unidades de expressão 1 e 2 referentes à questão 3

U1Q3 – Relação com as demais disciplinas.
U2Q3 – Por meio de textos informativos.

A P1E1 argumentou que “trabalha-se as datas comemorativas juntamente com as outras disciplinas, sendo que em relação ao Dia do Índio, trabalha-se a cultura indígena”.

Depois da formação inicial fiz vários cursos e compreendi que estas datas são trabalhadas com a narração dos fatos históricos (textos informativos); observação de imagens; comparação entre o passado e como são nos dias de hoje tipos de governo. Usamos DVD, reportagens de jornais e revistas (P1E2)

Na questão “De que forma dá-se a relação entre passado e presente no ensino de História?” a listagem de unidades compreende:

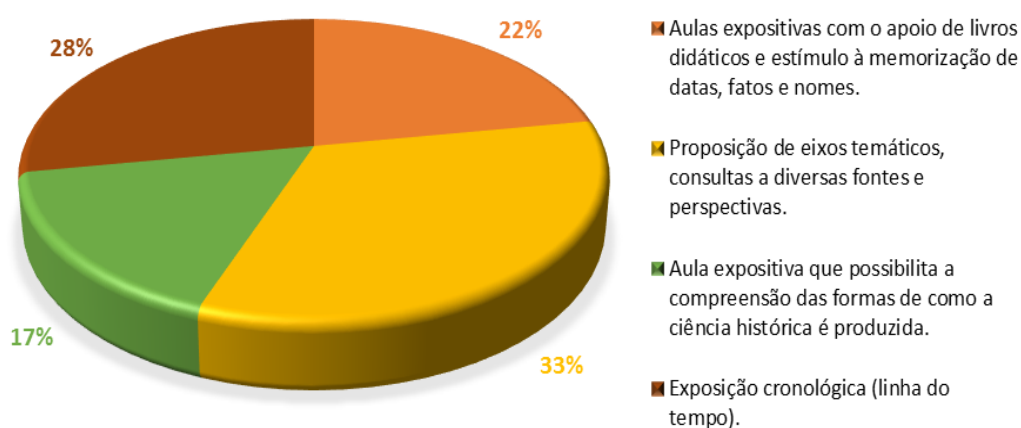
Tabela 3 – Unidades de expressão 1, 2 e 3 referente à questão 4

U1Q4 – Comparação hoje – ontem.
U2Q4 – Entendimento do passado para o entendimento do presente.

A P1E1 disse que “o trabalho a ser feito é sobre a história da criança.” Já a P4E1 comentou que “é preciso relacioná-lo, afinal, o presente existe em função de um passado.” E a P2E2 expôs que “para compreender o mundo em que vivemos devemos conhecer a cultura de um povo, por meio de conteúdos historicamente produzidos”.

Na questão “Qual (quais) metodologia (s) é (são) utilizada (s) em suas aulas para o ensino de História?”.

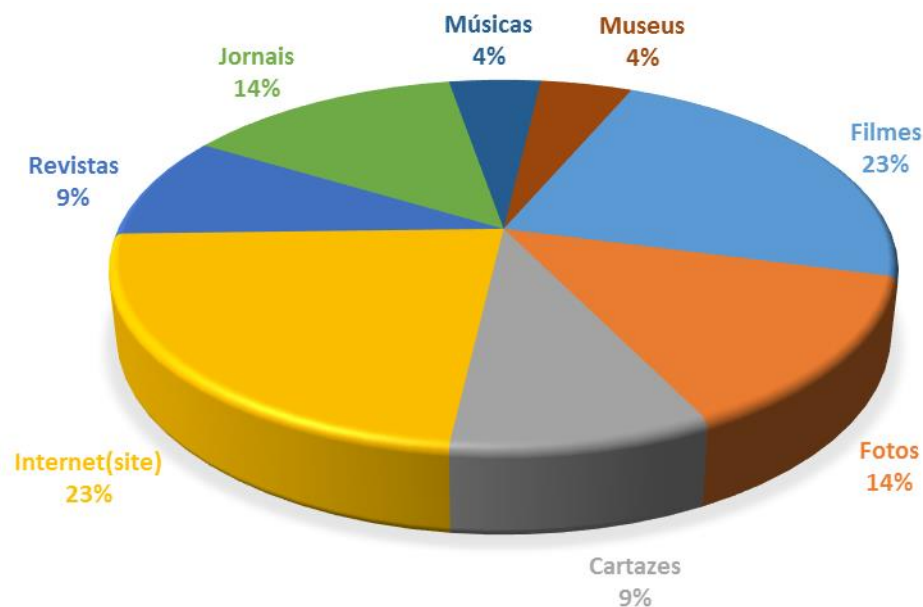
Gráfico – Q5



A P2E2 comentou: “Na questão 5, todas poderiam ser assinaladas, pois todas as formas já foram utilizadas por mim”.

Na questão “Além do livro didático, quais materiais você utiliza nas aulas de História?” destacaram-se as seguintes expressões:

Gráfico – Q6



Na questão “Assinale os documentos/materiais que você utiliza no planejamento das aulas de História”, uma professora da E2 e cinco da E1 assinalaram “Currículo da Escola Pública do Paraná”; uma professora da E2 e quatro da E1 assinalaram os “Parâmetros Curriculares Nacionais”; uma professora da E2 e quatro da E1 assinalaram, ainda, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas”; Todas as professoras da E1 assinalaram que utilizam livros didáticos, sendo que P1E1 citou “A escola é nossa” e a P2E1 os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E a P1E2 comentou que não utiliza livro didático, enquanto a P2E2 comentou “diversos”. Em ambas as escolas as professoras disseram que utilizam revistas, jornais, fotos, DVD e literatura infantil como materiais de apoio.

Na questão “A escola possibilita aulas diferenciadas?”, quatro professoras da E1 assinalaram “Sim. Algumas aulas envolvem visitas ao museu, centros históricos, centros urbanos e bibliotecas”. E duas professoras da E1 e duas da E2 assinalaram “Sim. Quando há evento e/ou palestra relacionado ao conteúdo, os alunos são envolvidos”.

Na questão “De que maneira a diversidade cultural é abordada na escola?”, todas as professoras, de ambas as escolas, assinalaram que “A cultura afro brasileira e indígena é abordada por meio do vocabulário, da música, da dança e da culinária, sendo estas previstas no currículo”.

Na questão “Em relação ao conteúdo da Lei n. 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar”, todas as

professoras da E1 e da E2 marcaram a alternativa: “Preocupo-me em transmitir aos alunos o respeito e a valorização da história e cultura afro brasileira e indígena”.

A partir das unidades de análise que auxiliavam na caracterização das percepções das professoras sobre o ensino de História, buscamos por uma possível organização e classificação dessas expressões.

Assim, foram construídas as categorias relativas a cada questão, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 1 – Categorias de análise

CATEGORIAS	QUESTÃO	EXPRESSÕES	IDENTIFICAÇÃO PROFESSORA/ESCOLA
Disciplina de História	Q1	Compreensão do tempo e fatos	P1E1; P3E1; P4E1; P5E1; P6E1.
		Formação do cidadão	P2E1; P4E1; P2E2.
	Q2	Conteúdo insuficiente	P1E1; P2E1; P3E1; P4E1; P5E1; P6E1.
		Ensino satisfatório	P1E2; P2E2.
Diversidade Cultural	Q9	Lei 11.645/2008 (Cultura afro brasileira e indígena)	P1E1; P2E1; P3E1; P4E1; P5E1; P6E1;
	Q10		P1E2; P2E2.
Documentos oficiais	Q7	Currículo Básico da Escola Pública do Paraná	P1E1; P2E1; P3E1; P5E1; P6E1; P1E2.
		Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	P1E1; P2E1; P3E1; P6E1; P1E2.
		Orientações Pedagógicas	P1E1; P3E1; P5E1; P6E1; P1E2.
Materiais	Q6	Cartazes	P1E1; P3E1;
		Filmes	P1E1; P2E1; P3E1; P1E2; P2E2.
		Fotos	P1E1; P3E1; P1E2.
		Internet (site)	P2E1; P4E1; P5E1; P6E1; P1E2.

		Jornais	P5E1;
		Museu	P6E1.
		Música	P2E2.
		Revista	P5E1; P1E2; P2E2.
Na prática de sala de aula	Q3	Relação com as demais disciplinas	P1E1; P3E1; P5E1; P6E1; P1E2
		Textos informativos	P2E1; P4E1; P2E2
	Q4	Comparação do hoje/ontem	P1E2;
		Compreensão do passado para compreender o presente	P2E1; P4E1; P5E1; P6E1; P2E2.
		História da Criança	P1E1; P3E1
	Q5	Memorização de datas e nomes	P1E1; P3E1; P4E1; P2E2.
		Eixos temáticos	P1E1; P3E1; P4E1; P5E1; P6E1; P1E2; P2E2.
		Linha do tempo	P1E1; P3E1; P6E1; P1E2; P2E2.
		Exposição das formas produzidas historicamente	P2E1; P4E1; P2E2.
	Q8	Visita a centros históricos	P2E1; P4E1; P5E1; P6E1.
		Participação em evento/palestra	P1E1; P3E1; P1E2; P2E2.

Fonte: elaborado pela autora (2014).

A categoria “Disciplina de História” está relacionada à Q1 e Q2, pois compreende o papel desta na formação do cidadão. Já a categoria “Diversidade Cultural” refere-se à Q9 e Q10, uma vez que tratam da inserção da temática afro brasileira e indígena no currículo escolar. A categoria “Documentos oficiais” diz respeito aos subsídios teóricos que norteiam o trabalho docente, portanto, relaciona-se à Q7. A categoria “Materiais” refere-se à Q6, pois são os materiais de apoio utilizados pelos professores no cotidiano escolar. E a categoria “Na prática da sala de aula” corresponde às metodologias adotadas pelas professoras, assim sendo, relaciona-se à Q, Q4, Q5 e Q8.

Pelo “Quadro 1 – Categorias de análise” evidenciamos que as professoras explicitaram sobre a importância da disciplina de História, bem como a necessidade de relacionar o passado ao presente. Assim como, pudemos observar quais são os subsídios teórico-metodológicos que embasam suas ações em sala de aula. Ainda que afirmem a utilização dos documentos oficiais, estes são usados em concomitância ou alternadamente, visto que grande parte das professoras assinalou que usa tanto o CBEPP quanto o PCN e também as Orientações Pedagógicas.

Considerações finais

O professor que ensina História nos anos iniciais do ensino fundamental tem sua formação em Pedagogia ou em Curso Normal Superior. Assim, há que se registrar, de acordo com as DCN, que o pedagogo deverá dominar os conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento, dentre eles os conteúdos da disciplina de História.

Cainelli e Sanches (2008, p. 146), argumentam que os professores “tiveram em sua formação uma disciplina que aborda apenas a metodologia de ensino das licenciaturas específicas”, o que pode contribuir para a falta de preparo de alguns, uma vez que o acesso ao conhecimento específico não ocorre na totalidade. Assim, faz-se necessária a busca por subsídios teórico-metodológicos por meio de estudos e pesquisas.

O estudo versou sobre a análise da disciplina de História nos documentos curriculares. E ao apresentarmos as características de cada um dos deles percebemos contradições entre as propostas. Ainda que haja tais contradições, estes devem ser estudados pelo professor dos anos iniciais, para que conheçam e desenvolvam estratégias que contribuam para que os estudantes apreendam os conhecimentos científicos referentes à disciplina de História.

No que tange à investigação qualitativa, coletamos as percepções das professoras quanto à sua formação para ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante das respostas evidenciamos que apesar do interesse em propiciar a aquisição do conhecimento científico pelo estudante, as professoras reconhecem uma formação precária.

Quanto à inserção da cultura afro brasileira e indígena no currículo escolar, em ambas as escolas tem-se a proposição do trabalho de tais temáticas. Destarte, a cultura do outro deve ser compreendida e valorizada, pois faz parte da construção histórica de nossa sociedade. Sendo assim, a História é uma ciência que se faz presente no dia a dia, de tal modo que se relaciona às diversas disciplinas. Por isso, o professor deverá compreender a sua importância e definir qual documento norteará o seu trabalho.

Contudo, há muito que se debater, com o intuito de superar, no processo de formação dos professores, as marcas de uma estrutura educacional que apresenta o ensino de História como a mera memorização de fatos históricos de modo equivocado, fragmentado e descontextualizado.

Referências

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ARAÚJO, R. N. de. **Metodologia de Ensino de História**. Cornélio Procópio: 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. n. 248, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.645**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm>. Acesso em 27 jan. 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.796**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 27 jan. 2016.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/CNE/CP. **Resolução n. 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. DOU. Brasília, 2006.

CAINELLI, M.; SANCHES, T. **Saber Histórico de Professores nas Séries Iniciais:** algumas perspectivas de ensino em sala de aula. *História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*. Londrina: UEL, 2008.

FONSECA, T. N. de L. **Historia & Ensino de Historia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FONSECA, S. G.. **Didática e Prática do Ensino de História**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Fazer e Ensinar História:** anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A, 1995. 234 p.

MELO, M. T. L. de. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. *Educação & Sociedade*, Dez 1999, vol.20, n. 68.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma (re) visão radical. *São Paulo Perspectiva* [online]. 2000, vol.14.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. *Revista Educação*. Porto Alegre. n.37. Março, 1999.

_____; GALLIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ed. Unijuí, 2007.

PARANÁ/SEED. **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná:** História. Curitiba: SEED, 1989.

PARANÁ/ SEED. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações Pedagógicas para os anos iniciais: História. Curitiba: SEED, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.