



HISTÓRIA PARA INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: RELATOS DO FAZER PEDAGÓGICO EM UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL

Leandra Ines Seganfredo Santos*
leandrines@hotmail.com

RESUMO

O foco deste estudo é descrever e discutir a formação inicial de docentes para atuarem no início da escolarização, em especial, no ensino de História, a partir de experiências de formação desenvolvidas durante o semestre letivo 2010/02. Os dados são provenientes de um grupo de acadêmicas que cursaram a disciplina História para Início da Escolarização, no Curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus Universitário de Sinop no referido semestre, e foram coletados a partir das atividades propostas e do próprio fazer pedagógico. O aporte teórico teve por base a discussão dos textos propostos na bibliografia da matriz curricular do referido Curso (Fonseca, 2003; PCN/História, 2000; Pentead, 1994). Os resultados da prática desenvolvida mostram que a formação inicial, mediante uma proposta reflexiva (de acordo com os pressupostos defendidos por Nóvoa, 1995, Pimenta e Ghedin, 2005, Zeichener, 1993, 2003, 2008, dentre outros) que oportunize a relação entre teoria e prática é almejada pelos futuros profissionais e se mostra mais significativa aos acadêmicos, pois se sentem melhor preparados para a atuação pedagógica em sala de aula.

Palavras-chave: História para Início da Escolarização; formação docente; fazer pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Desde a metade do século passado e início deste, a educação brasileira tem passado por sucessivas mudanças, quer sejam técnicas, metodológicas ou estruturais, cada uma delas se apresentando como a mais apropriada para solucionar os problemas. Alguns pressupostos específicos sobre formação docente para atuação na Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), por exemplo, podem ser encontrados em documento elaborado pelo Ministério de Educação (MEC). São os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), cuja finalidade é promover discussões e orientar transformações e reformulações acerca das tendências atuais do papel profissional do professor, apresentando a situação da formação no contexto brasileiro, das dimensões e natureza de sua atuação, da construção da competência profissional, pelo desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira, além de abordar indicações para organização curricular e ações de formação.

* Doutora em Estudos Linguísticos; professora da área de Metodologia do Ensino na UNEMAT/Sinop.

Este estudo objetiva discutir a formação inicial de docentes para atuarem no ensino de História no início da escolarização, a partir de experiências de formação teórico-práticas desenvolvidas, sobretudo, durante o semestre letivo 2010/02, na disciplina História para Início da Escolarização, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. A ideia de desencadear esta reflexão surgiu de ações propostas e desenvolvidas durante a Disciplina, das discussões com os acadêmicos, dos resultados obtidos e seus (possíveis) desdobramentos na vida pessoal e profissional do professor. Tais ações tomaram por base pressupostos defendidos pelos autores já mencionados além de outros, na tentativa de prepará-los “devidamente”, conforme defende Gatti (2000). Os dados que se seguem são provenientes de exercícios de reflexão entre a professora responsável pela Disciplina e os acadêmicos que a cursaram.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: BREVES REFLEXÕES

Formação docente é uma temática da pesquisa educacional relativamente nova, tendo em vista que somente a partir de 1980 é que começou a ser disseminada, mediante influência dos estudos etnográficos nas pesquisas educacionais, do avanço das investigações qualitativas e desenvolvimento das análises críticas e contextuais. Uma vez que diferentes concepções se confrontam no que diz respeito ao entendimento do termo formação, antes de prosseguirmos, considero pertinente a busca de uma conceituação. Neste sentido, para o estudo aqui proposto, concordando com Porto (2004), formação docente será identificada “com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se” (PORTO, 2004, p. 13).

Ao longo dos anos várias tendências político-filosóficas de ensino-aprendizagem moldaram/têm moldado a formação e atuação dos docentes. Levando em consideração os dilemas impostos a esta formação, Gómez (2000), por exemplo, apresenta e discute as perspectivas acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. Na perspectiva acadêmica, o ensino é tido, primordialmente, como “um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou” (GÓMEZ, *op. cit.*, p. 334). A ampla e influente perspectiva técnica, herdada do positivismo, propõe-se, de acordo com Gómez, “a dar ao ensino o *status* e o

rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada” (*op. cit.*, p. 356). Duas correntes se distinguem dentro desta perspectiva: o modelo de treinamento, cuja concepção de ensino é mecânica e linear, preocupando-se em treinar professores com o objetivo de formar competências específicas observáveis e capazes de produzir na prática resultados eficazes; o modelo de tomada de decisões, que prevê forma mais elaborada de propor a transferência do conhecimento, ao considerar a não transferência mecânica de conhecimentos por meio de habilidades de intervenção, mas sim transformação das descobertas da investigação em “princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula” (GÓMEZ, *op. cit.*, p. 359). Certamente, essa perspectiva trouxe progresso sobre a visão empirista de enfoque tradicional, artesanal e academicista que caracteriza esta perspectiva, ao criticar a ação empírica ‘cega’ e propor o uso do conhecimento e do método científico na análise da prática e normatização de regras que regulam a ação docente.

Na perspectiva prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional clínico, cuja formação baseia-se na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Duas correntes se distinguem dentro desta perspectiva: a tradicional e a prática reflexiva. A primeira apoia-se na experiência prática e concebe o ensino como atividade artesanal, o conhecimento docente é tácito, não organizado teoricamente, baseado no senso comum. Comunidades acadêmicas e frentes teóricas diversas emergem com referencial crítico dirigido à perspectiva técnica, sob um olhar reflexivo sobre a prática. Mediante diferentes nomes (ensino como arte, arte moral, processo interativo, profissão de planejamento, prática reflexiva, dentre outros), o ensino e papel do professor são revistos, na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e prática.

Por fim, Gómez descreve a perspectiva de reconstrução social. Aqui o professor passa a ser visto como um profissional autônomo, um indivíduo que reflete criticamente sobre seu fazer pedagógico numa tentativa de compreensão do processo e do contexto em que está inserido, possibilitando um desenvolvimento também autônomo de seus alunos. Dentro desta perspectiva, dois enfoques são descritos: o de crítica e reconstrução social e o de investigação-ação e formação do professor para a compreensão. No que concerne ao primeiro enfoque, o professor é visto como um intelectual transformador e ativista político. No segundo, o professor realiza uma prática intelectual e autônoma.

Em qualquer processo de formação docente, as concepções/perspectivas não podem ser consideradas excludentes. Levando-se em consideração sua coexistência, é importante situar a discussão na (re)leitura de referenciais teóricos que tomam a formação docente sob uma prática reflexiva. Neste sentido, as contribuições do princípio pedagógico de aprender a partir da ação delineado por Dewey (1955), no início do século XX, serviram de base para a compreensão do ensino como atividade prática. Este autor propôs a formação docente com base na reflexão e influenciou estudos realizados por Schön (1983, 2000), outro teórico importante na área de formação profissional. que desenvolveu uma visão geral denominada “ensino prático reflexivo”, voltada para ajudar estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência da prática.

Ao rever o enfoque reflexivo apresentado por Schön (1983), Zeichner (2003) direciona-o à formação docente, destacando a visão do saber, da teoria e da prática descritas pelo autor como muito diferentes do que tem dominado a educação. Pensar em prática reflexiva é pensá-la como análise crítica e discussão das teorias práticas do professor com seus pares, pois, ao expor e examinar suas práticas o professor fica munido de mais hipóteses para perceber suas falhas e aprender um com o outro, de forma que a atenção volta-se tanto para sua própria prática quanto para as condições sociais em que está inserida (ZEICHNER, 1993, p. 21-22, 2003, p. 45). Dentro desta perspectiva, encontram-se as acepções de Imbernón (2005), ao argumentar que a formação do profissional prático-reflexivo se fundamenta em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos e é centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações. Para Nóvoa (1995, p. 16), tudo se decide no processo de reflexão desencadeado pelo professor acerca de sua própria ação e a mudança e a inovação pedagógica, que dependem deste pensamento reflexivo.

Impulsionada pelos teóricos acima expostos, a formação de professores com base em uma prática reflexiva tem interessado a muitos estudiosos brasileiros, inclusive, levando-os a expandir o conceito de ‘formação’ para uma noção de ‘orientação’ não de prática individual, mas social, coletiva. Pimenta e Ghedin (2005) afirmam que o ensino nesta perspectiva

tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 22).

Em análise crítica acerca de como o conceito tem sido usado, Zeichner (2008, p. 544) denuncia ênfase em um viés individualista baseado em temas que, segundo ele, “minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores”, porque o foco recai sobre ajuda aos professores para reproduzir melhor o currículo, pensamento limitado de “meio e fim” sem análises dos propósitos a que são direcionados, reflexões individualizadas sobre seu próprio fazer, sem, entretanto, levar em consideração o contexto social e institucional em que estão inseridos. Neste sentido, é importante observar o tipo de reflexão realizada pelos professores, no sentido de verificar se incorpora um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar e, ainda, nas condições ofertadas aos professores para a reflexão.

3 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: PROPOSTA EM VIGOR NA UNEMAT/SINOP

No Art. 2º das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006) lê-se que estas se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e 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 em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O documento compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Tal curso prevê, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, planejamento, execução e avaliação de atividades educativas e aplicação ao campo da educação, de contribuições de conhecimentos, como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural.

Corroborando a assertiva de Lima (2004, p. 31), à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o curso de Pedagogia é o *locus* privilegiado para a ocorrência da formação

de professores. De acordo com análise feita nos documentos existentes no Departamento de Pedagogia da UNEMAT/Campus Universitário de Sinop, a Grade Curricular “antiga” (1997) sofreu adequações em 2006/01 e, em 2007/02, entrou em vigor nova Grade Curricular; portanto, há matrizes em transição. No Plano Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia – texto “tecido por inúmeras mãos, nos encontros entre alunos e professores, permeados por utopias e experiências, estudos e reflexões, indagações e indignações, formulações e reformulações (UNEMAT, 2006, p. 4) – lê-se que a formação inicial neste Curso visa capacitar/formar o docente como profissional responsável para atuar com alunos da educação infantil, primeiro ao quinto anos e matérias pedagógicas para formação docente, proporcionando instrução didático-pedagógica para lidar com a clientela, ou seja, a construção da formação do educador referenciada na configuração de ser: professor reflexivo, pesquisador e educador na gestão e docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sob uma orientação teórico-metodológica pautada em um processo ativo de construção do conhecimento (UNEMAT, 2006, p. 4-5 e 13).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia

Dentre as diversas dificuldades encontradas no processo de qualificação de professores com habilitação em Pedagogia, uma das mais significativas é a dificuldade de orientar o acadêmico a um processo de integração das teorias e conceitos estudados nas diversas disciplinas e áreas do conhecimento na sua formação de professor pedagogo, de modo a compreendê-la nas suas diversas dimensões e implicações éticas, estéticas, epistemológicas e político-pedagógicas [...] Essa fragmentação se estabelece uma vez que os alunos não conseguem articular na sua formação de professor pedagogo os conceitos e teorias estudadas nas disciplinas oferecidas em cada semestre (UNEMAT, 2006, p.17).

Neste sentido, um olhar atento ao texto do PPP mostra que os espaços curriculares foram pensados no sentido de articular o núcleo de estudos básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores compreendidos em: jornadas pedagógicas; pesquisa educacional; práticas de ensino; estágios curriculares; estudos teóricos; e, trabalho pedagógico. Com uma Matriz Curricular (UNEMAT, 2006) que contempla diversas disciplinas para o embasamento teórico-prático do professor em pré-serviço (tais como História, Psicologia, Filosofia e Sociologia da Educação; Alfabetização; Políticas Educacionais; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Didática; Organização da Educação Brasileira e Legislação; Metodologias de Pesquisa Educacional; Educação Especial; Metodologias de Ensino

das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Educação Física e Arte para o Início da Escolarização; Estágios Curriculares Supervisionados, dentre outras), o pedagogo é visto como um profissional capacitado para lidar com as diferenças de idade e de comportamento dos alunos, proporcionando aulas que possam desenvolver as potencialidades de cada aprendiz.

No processo, a avaliação da aprendizagem, promovida enquanto processo dialógico, emancipador e cumulativo, precisa estar a serviço da aprendizagem do acadêmico, oportunizando o “diálogo, de leituras das realidades vivenciadas pelo conjunto de componentes curriculares do curso, de proposições e ações sociais com vistas à promoção da educação para e na cidadania” (UNEMAT, 2006, p. 35-7).

Uma breve análise mostra que, especificamente na área da História, quatro disciplinas são contempladas na Matriz Curricular, totalizando 225 horas, distribuídas conforme mostra o quadro que segue:

Sem/ Disciplinas/ Créditos¹/ CH	Ementa
1° História Geral da Educação 5.0.0.0 75 h	História da educação e da Pedagogia. Questões educacionais referentes ao mundo Antigo, Medieval, Moderno e Contemporâneo. A educação em sociedade sem classe; a sociedade e a educação na Grécia e na Roma Antiga. Características gerais da educação chinesa, hindu, Índia, Egípcia, Fenícia, Persa e Hebraica; a educação medieval e moderna. A educação burguesa, o renascimento e a educação nas Sociedades Socialistas. Os desafios da educação no contexto sócio-econômico e político do terceiro milênio.
2° História da Educação Brasileira 3.1.0.0 60 h	Estudo do processo histórico educacional brasileiro, abordando os Períodos Colonial, Imperial e Republicano. Análise das relações entre Estado, Sociedade e Educação. A produção historiográfica da Educação Brasileira. História das ideias educacionais e da educação formal no Brasil. Os renovadores da educação e suas reformas, articulados aos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais implicados. O papel do Estado na educação contemporânea brasileira. A Educação hoje e sua relação com o mundo do trabalho, os movimentos reivindicatórios no seio da educação. A função da educação na nova ordem mundial. A educação analisada a partir das revoluções tecnológicas, da globalização e dos modernos processos de trabalho produzidos pelas sociedades capitalistas e suas contradições.
3° História da Educação Regional 1.1.0.0 30 h	Estudo do processo histórico da educação em Mato Grosso. História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e do Mato Grosso. Análise do desenvolvimento da educação mato-grossense: Sua formação desde o início do séc. XVIII à contemporaneidade. Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual. O ensino e a formação de professores do sistema educacional em relação aos fatores econômico, políticos, socioculturais e ideias pedagógicas que influenciaram o sistema educacional no Mato Grosso recente. O papel da educação frente aos problemas regionais e suas contribuições para o desenvolvimento sustentável da sociedade mato-grossense.
6° História para Início da Escolarização	Concepções de História recorrente no ensino da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Papel dessa disciplina no currículo escolar. Diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das práticas na área de História. Experiências e propostas metodológicas em debate e implementação. Temas recorrentes na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino

¹ Os créditos são assim distribuídos: a primeira coluna compreende aulas teóricas; a segunda, aulas práticas como componente curricular; a terceira, aulas laboratoriais; e, a quarta pesquisa de campo.

3.1.0.0 60 h	Fundamental. Incorporação de diferentes linguagens no ensino de História.
-----------------	---

Quadro 01: Distribuição das disciplinas de História ao longo do Curso de Pedagogia, créditos, carga horária e ementário (UNEMAT, 2006, p. 49-50, 61-64, 72-73 e 111-112).

É importante observar que do total, apenas 45 horas contemplam atividades práticas como componente curricular, relativamente pouco tempo, ao compararmos, por exemplo, com àquele destinado à fundamentação teórica. Levando-se em consideração a importância de um trabalho norteado pela integração do binômio teoria/prática, no fazer docente, os direcionamentos dados a estas horas de trabalho são fundamentais no sentido de ofertar ao futuro profissional subsídios práticos/metodológicos para uma atuação consistente em sala, que culmine na aprendizagem significativa de seus alunos. Assim, é pertinente uma discussão acerca das práticas desencadeadas.

Nesta seção apresentei, em linhas gerais, as bases teóricas que norteiam o fazer docente na formação dos pedagogos na UNEMAT/Sinop. Na seção seguinte, descrevo e analiso ações teórico-práticas desenvolvidas em uma das disciplinas contempladas na Matriz Curricular, a saber, História para Início da Escolarização.

4 COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: A DISCIPLINA HISTÓRIA PARA INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO EM FOCO

Como professora concursada na área de Metodologia do Ensino, lido, constantemente, com a formação inicial de docentes do Curso de Pedagogia, no que concerne aos pressupostos teórico-práticos. Nos últimos anos, muitos desafios têm se apresentado à frente das disciplinas – Língua Portuguesa (quinto semestre), Arte e História para Início da Escolarização (ambas no sexto semestre) – que tenho ministrado.

O recorte que trago para a reflexão neste artigo se refere à prática desenvolvida durante a disciplina História para Início da Escolarização, disciplina que tenho lecionado desde 2008/02, quando ainda fazia parte da Matriz Curricular “antiga”. De maneira geral, a partir da ementa acima exposta, a proposta da disciplina tem se norteado pela discussão do papel social do professor e seu compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, em específico, na área de História. Sua finalidade é promover aos acadêmicos do curso de

Pedagogia, futuros educadores, espaços para reflexão da necessidade de se operacionalizar as práticas pedagógicas com os ideais de uma escola cidadã e democrática, compreendendo o papel do professor enquanto sujeito e agente de transformações sociais. Neste sentido, a cada semestre almeja-se alcançar os seguintes objetivos, conforme descritos no plano de ensino da disciplina (SANTOS, 2010/2):

- Estudar os vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem de História para o Início da Escolarização
- Definir o objeto da História/área de conhecimento/processos e compreender seu papel no desenvolvimento do indivíduo
- Perceber os objetos de estudo da área/disciplina a partir da realidade do aluno, capacitando-o a produzir o próprio conhecimento, de acordo com seus interesses reais
- Reconhecer a importância da disciplina como instrumento de conscientização das relações sociedade/natureza, num determinado tempo
- Analisar diferentes livros didáticos usados no ensino-aprendizagem de História em anos iniciais
- Desenvolver práticas de pesquisa historiográficas em bibliotecas, internet e outras fontes de informação.

Para que tais objetivos sejam alcançados, temos desencadeado uma proposta metodológica que incentive a construção de conhecimento dos acadêmicos mediante articulação da teoria e prática. Esta envolve aula expositiva dialogada com a utilização de *data show*, estudos em grupo e individual, leitura, leitura compartilhada, reflexão, exploração, análise e construção de textos básicos para a compreensão da relação teoria e prática. Os acadêmicos são convidados a desenvolver pesquisas orientadas sobre conteúdos geralmente desenvolvidos nesta disciplina no EF, debate (seminários) em sala de aula das ideias de diferentes autores que tratam dos conteúdos selecionados, dinâmicas de grupo como vivência para o trabalho futuro com crianças e adolescentes, aulas práticas, além de análise de vídeos, clipes e livros didáticos de História e debate de filme, relacionando-os com a teoria estudada (SANTOS, 2010/2).

Os conteúdos propostos para leitura e discussão baseiam-se, sobretudo, na compreensão das dimensões do ensino de História no Brasil; nas abordagens historiográficas recorrentes; na relação do ensino de História e construção da cidadania; no estudo da história local e a construção de identidades; na incorporação de diferentes fontes e linguagens em seu ensino; na reflexão do papel da leitura e escrita na História; na análise criteriosa de conteúdos de livros didáticos de História; e, na interdisciplinaridade, transversalidade e ensino de história.

Como mostram as ementas, já expostas acima, das quatro disciplinas voltadas para História, nas três primeiras disciplinas o acadêmico constrói conhecimentos teórico-práticos sobre a História geral da educação, da educação brasileira e da educação geral, no que concerne aos fundamentos básicos que norteiam esta área de conhecimento. Cabe à disciplina História para Início da Escolarização, discutir conhecimentos teórico-práticos relacionados às metodologias de ensino desta área do conhecimento. Já na primeira aula, os acadêmicos expressam o que esperam ao cursar esta disciplina e, não raramente, atribuem a ela a responsabilidade pela construção dos fundamentos ou, ainda, pelo despertar o gosto pelo aprendizado dele mesmo pela disciplina. A turma do semestre letivo 2010/02, composta por vinte e oito acadêmicas apreciaram e opinaram quanto à proposta delineada no plano de ensino (SANTOS, 2010/2) e em seguida desenvolveram uma atividade (“Você é especialista em História?”) em dois grandes grupos, que consistiu em levantar aspectos iniciais para discussão, relacionados à disciplina. Esta atividade, de correlacionar assertivas que revelavam fatos históricos, permitiu o levantamento de alguns fatos importantes e que merecem atenção por parte do professor, ao ministrar aulas de História, dentre eles: concepção de história, sujeitos históricos, fatos históricos, fontes históricas, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem.

A problematização desencadeada com a atividade prática culminou no início da caracterização da área de história, a partir da conceituação de história, historiografia, objetivo da história e objetivo(s) da disciplina. Em exercício reflexivo, buscamos subsídios, primeiramente no senso comum e, posteriormente, à luz das teorias já estudadas e em outras novas, responder a questionamentos como: o que é História? Quem deve ensiná-la? O que ensinar? Que elementos culturais devem ser transmitidos? Como ensinar? Quais histórias ensinar e aprender? Para tanto, dialogamos, sobretudo, com pressupostos teóricos definidos nos PCN/História (2000) e em Fonseca (2003). Os relatos orais e os textos escritos dos acadêmicos mostram, sobretudo, uma concepção de história linear, que se preocupa apenas do passado, mediante registros escritos. Atentando para os pressupostos defendidos por alguns teóricos, entretanto, ampliamos esta concepção. Neste sentido, corroborando ideias defendidas por Fonseca (2003, p. 11), “nós – professores, alunos, autores, produtores, formadores, investigadores – ensinamos e aprendemos história, sempre, nos diversos espaços”, entretanto, conforme a mesma autora salienta, “é na educação escolar que, fundamentalmente, produzimos novas maneiras de ler, compreender, escrever, viver e fazer história”.

Em tentativa de caracterização da área de História, os PCN (2000) discutem um percurso histórico do ensino da disciplina no EF, a partir do Decreto das Escolas de primeiras Letras, de 1827, em uma relação entre a “História Sagrada” e a “História Civil (profana)”, noções de civilização e nacionalismo. Mudanças na nomenclatura da disciplina (Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica etc, separação de História e Geografia), denunciam, ao longo dos anos, os enfoques dados a ela, sobretudo de caráter nacionalista cívico, moralizante e excludente. Todavia, o que se percebe é que as mudanças não aconteciam em nível metodológico, com predomínio da memorização de fatos históricos e festividades cívicas (BRASIL, 2000, p. 24).

No período pós segunda guerra mundial, a História passou a ser vista como uma disciplina “significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos”. Sob forte influência norte-americana, as práticas escolares indicavam o “predomínio de um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho, de um preparo voltado para o advento do mundo urbano e industrial” (BRASIL, 2000, p. 25).

Somente a partir da década de 1980, no processo de democratização que se iniciava no Brasil, é que “os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares” (BRASIL, 2000, p. 27), e ocorre a volta pelas disciplinas de História e Geografia. Neste momento, inicia-se maior difusão de estudos na área educacional, em vários campos (psicológico, cognitivo, afetivo, social, cultural etc), questionando o processo de ensino e aprendizagem e os sujeitos nele envolvidos. Os PCN, entretanto, asseveram que a disciplina de História é indispensável ao currículo e sua reafirmação

não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (BRASIL, 2000, p. 30)

Ainda consoante este documento, um trabalho histórico que visa à constituição de uma identidade social do aluno, precisa nortear-se em estudos que abranjam alguns aspectos fundamentais, tais como: a) relação entre o particular e o geral; b) noções de diferenças e semelhanças; e, c) construção de noções de continuidade e de permanência (BRASIL, 2000, p. 32 e 33), ou seja, a construção de sua própria identidade social é feita, a partir do conhecimento da

identidade social do outro, daqueles que o cercam, cujas formas de viver, culturas, espaços e tempos são diferentes.

Assim, para Fonseca (2003, p. 119), o objetivo da história é “reconstruir, explicar e compreender seu objeto”, desta forma, afirma a autora, “o objeto do conhecimento histórico é o real em movimento, as ações de homens e mulheres em sociedade, ou seja, a experiência humana”. De acordo com Fonseca (2003, p. 40), a história “busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a das suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação”. Por semelhante modo, Seffner (2008, p. 108) conceitua história como “uma determinada leitura do real, feita com a utilização de um conjunto de procedimentos e informações que orientam e validam a produção do conhecimento histórico”. Se, “a lógica fundante da produção do saber histórico em sala de aula é a explicitação do real”, o objetivo da disciplina é, pois, formar, educar, explicando, reconstruindo e buscando compreender o real por meio de uma prática construtiva (FONSECA, 2003, p. 119). Neste sentido, afirma Fonseca, “o estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços”, ensinando a “ter respeito pela diferença” (2003, p. 40).

Ao definir os objetivos para o ensino de História no EF, os PCN (BRASIL, 2000, p. 41) registram a esperança de que “os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente”. Para tanto, eles deverão ser capazes de:

Objetivos para o ensino de História no Ensino Fundamental
✓ Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
✓ Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
✓ Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
✓ Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
✓ Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
✓ Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
✓ Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia

Quadro 02: Objetivos para o ensino de História no Ensino Fundamental (BRASIL, 2000, p. 41).

A compreensão de como se aprende e ensina história, depende da compreensão do trinômio educação/ensino/aprendizagem. Neste momento é importante, pois, à luz de alguns

teóricos, trazer à memória as principais concepções de educação e de ensino e aprendizagem (ver, por exemplo, Gómez, 2000, Porto, 2004, Libâneo, 2004a e b, Menegolla e Sant’Anna, 2003 e Veiga, 2004, para citar apenas alguns).

Consoante os PCN (2000), aprender e ensinar história envolve distinção entre o saber histórico – campo de pesquisa e produção de conhecimento de domínio de especialistas – e o saber histórico escolar – conhecimento produzido no espaço escolar, a partir da reelaboração do conhecimento produzido no campo das pesquisas. No que diz respeito ao saber histórico escolar, alguns conceitos são fundamentais, sendo que suas definições norteiam a concepção histórica envolvida no processo de ensino e aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2000, p. 35). Em leitura crítica às práticas educativas que envolvem o ensino de História, Fonseca (2003, p. 39) afirma que as escolas tem sido “espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como a verdade histórica sobre determinados temas”. Ainda de acordo com esta autora (2003), duas são as principais abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e ensino médio: a história tradicional (positivismo histórico) e a história nova². O quadro que segue, sintetiza as ideias de Fonseca sobre cada uma das abordagens, quanto às características, sujeitos, fontes e fatos históricos:

Abordagem	Características	Sujeitos	Fontes	Fatos
Tradicional	História política e factual; fatos passados apresentados de forma linear.	Grandes personalidades políticas, religiosos e militares; reis, líderes religiosos, grandes empresários.	Documentos oficiais e não-oficiais escritos; valorização de sítios arqueológicos, edificações, objetos de coleção e museus.	Grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado.
Nova	História nos diversos ritmos, tempos e espaços.	Todos os homens, por meio de ações individuais e coletivas.	Utiliza fontes orais e audiovisuais, além das escritas; todo e qualquer registro da ação humana.	Ações que homens e mulheres fizeram no passado e fazem no presente.

Quadro 03: Síntese das principais abordagens historiográficas recorrentes no EF e médio (FONSECA, 2003, p. 41-42).

² Considera-se, entretanto, que a historiografia brasileira sofre profunda influência de três correntes: a) corrente positivista, a escola de Leopold Von Ranke (1795-1886), historiografia alemã do século XIX; 2) história nova (orientação da escola dos *Annales* (primeira geração: escola francesa que visa reorientar o campo da historiografia, relacionado ao método e novos objetos); e, c) escola marxista, que orienta o campo da historiografia para as relações materiais de produção em suas inscrições de totalidade e suas contradições (econômico, social e cultural). Esta corrente defende a tese de que os processos educativos são conflitivos e contraditórios e que os homens são sujeitos históricos, condicionados pela produção e pela formação social econômica. O modo de produção consiste, nessa medida, na base fundante das relações sociais, condicionadora inclusive da consciência social. E a educação, como tal, é uma mediação da totalidade.

Embora nas últimas décadas do século XX, no Brasil, a historiografia tenha se inspirado na nova história, não é possível se afirmar que, efetivamente, passou a ser ensinada nas escolas. Ela ficou mais restrita a Academia. O que se tem visto é uma mescla de abordagens, evidenciadas nos materiais didáticos e nas práticas docentes. Como bem evidenciou Fonseca (2003, p. 49), o livro didático de história é muito usado no Brasil, caracterizando-o como “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação ente os brasileiros que têm acesso à educação escolar”. Todavia, afirma a autora, as práticas de ensino desta disciplina – que envolvem a “escolha” de metodologias e materiais didáticos – requerem uma reflexão “sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio” (FONSECA, 2003, p. 50).

Após discussão de pressupostos teóricos brevemente abordados aqui, os acadêmicos foram desafiados a desenvolverem algumas atividades práticas. Uma das atividades consistiu em análise dissertativa historiográfica do filme “Ensinando a viver” (2007) em que deveriam identificar o tema central do filme e o ponto de vista do autor em uma abordagem educacional, diagnosticar diferentes metodologias de ensino presentes no texto do filme, elencar possíveis implicações que o filme sugere à disciplina História para o Início da Escolarização; descrever a denúncia feita pelo filme, em uma perspectiva de que somos pessoas, sujeitos históricos atuantes nos diversos espaços da sociedade; dissertar sobre o que o filme retrata quanto ao trinômio História/memória/identidade e, por último, abordar como o filme discute a questão da exclusão.

De modo geral, as análises foram bem formuladas, em que algumas acadêmicas aprofundaram-se nas questões teóricas, outras, no entanto, dedicaram-se mais à descrição do filme. Os textos que seguem são recortes da análise feita por algumas delas e mostram os exercícios reflexivos desenvolvidos:

Excerto 01:

O filme nos mostra a relação que a história de vida tem com a identidade dos seres humanos (...)

Conhecer os alunos é fundamental para ajudá-los a construir suas identidades e entender atitudes que, por vezes, não são vistas como comuns. Promover diálogos com intuito de conhecer a realidade dos alunos, fazer um levantamento da estrutura familiar de cada aluno, através de atividades proporcionar a socialização entre a diversidade cultural existente na sala de aula (...)

O filme aborda a ideia de que somos sujeitos históricos e construtores da história social, mas ao mesmo tempo não valoriza esta construção, mostra claramente o despreparo dos educadores quando se defrontam com o desconhecido. Os educadores moldam os alunos de forma padronizada, uma maneira de facilitar o trabalho e de se eximir das responsabilidades. O despreparo de muitos educadores e coordenadores acarreta nas inúmeras exclusões e evasões escolares. Para muitos profissionais da educação, aceitar crianças com atitudes diferenciadas das demais pode dificultar e influenciar todo o grupo (...)

Em relação às aulas de história, pode-se afirmar que o filme retrata as teorias estudadas, ou seja, o despreparo dos educadores, das pessoas em geral, de entender e compreender os alunos, prejudicando a construção da identidade destes (...)

A identificação é algo muito importante para a compreensão comportamental e a busca de resultados em problemáticas. O educador que não se envolve com seus alunos não está formando pessoas críticas, capazes de intervir na sociedade, mas está alienando as crianças a um processo dominante para a obediência (L.A.G., 21/09/2010, p. 1 a 3).

Excerto 02:

(...) Para nós adultos é prazeroso sabermos que fazemos parte da história, seja no local familiar, de trabalho, na faculdade, imagine uma criança que está começando a “descobrir” o mundo, a conhecer coisas novas, ela se sentirá importante, lembrando-se que nunca, mas nunca devemos acabar com o sonho de uma criança, a qual imagina, pensa, sonha e constrói, aos poucos, sua história, sua identidade e seu conhecimento (...)

Crianças têm sentimentos, têm de viver a infância da maneira mais saudável e alegre possível, para isso precisa de nossa ajuda e de nosso amor. A cada instante da vida de uma criança é uma nova história que se constrói, devemos, constantemente, demonstrar para a criança que ela é importante e que tem que ser ela mesma e não deixar que os outros decidam o que ela deve ser, pois, desde o ventre materno ela já é uma criança que tem uma identidade e uma história (E.F., 21/09/2010, p. 1 e 2).

Quadro 04: Recortes dos trabalhos monográficos de análise dissertativa do filme Ensinando a Viver.

Em outra atividade os acadêmicos analisaram, reunidos em pequenos grupos, diferentes coleções de livros didáticos³ de História, comumente usados no EF em escolas públicas e privadas do município, além de possíveis usos de livros paradidáticos. Muitos deles aproveitaram para analisar os livros e/ou apostilas que os próprios filhos e outros familiares usam ou que eles mesmos usaram quando cursaram o EF, pois viram como uma boa oportunidade para fazê-lo, já que não haviam pensado nisto antes. A análise foi direcionada por alguns critérios, tais como: público-alvo; objetivos da unidade/livro/curso; visões de ensino-aprendizagem; objetivos; conteúdos (conhecimento sistêmico, textual etc); textos (gêneros, autenticidade, assunto); informações (verbais, não-verbais etc.); atividades (objetivos, instruções, tipos etc.); maneira como o material é explorado (o que se quer que os alunos e o professor faça);

No diagnóstico final (interpretação do material), em forma de relatório escrito crítico-analítico os grupos evidenciaram que, de forma geral, os livros mais recentes analisados têm se filiado ao ensino da história nova. Defenderam o uso do livro didático em sala apenas como uma importante fonte de informação e conhecimento, porém, não com uso exclusivo. Como eles mesmos registraram, o material em si não garante um ensino que se filie às novas tendências de ensino e aprendizagem, já que dependerá muito da postura adotada pelo professor.

Levando-se em consideração que a profissionalização do professor tem se pautado por alguns dilemas políticos e pedagógicos, neste momento foi importante adentrarmos na discussão sobre quem deve ensinar História, abordando a formação inicial e continuada. Amparados em Fonseca (2003, p. 59-77), nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de

³ Foram analisadas apostilas do Positivo, Objetivo, coleções de livros de História das editoras Casa Publicadora, IDEP, Ática, dentre outras.

História (2001) e de Pedagogia (2006), nas práticas de formação de História pelas quais os próprios acadêmicos passaram e pelo fazer docente observado no cotidiano escolar atual – mediante estágios supervisionados e práticas como componente curricular – evidenciamos que, embora tenha ocorrido avanços consideráveis nas últimas décadas, o modelo de formação docente que ainda predomina, e, conseqüentemente, das práticas desenvolvidas, prevalece o modelo de formação que prioriza a transmissão de conhecimentos, sob a forma de formação livresca, em detrimento da construção dos mesmos. O que se almeja, entretanto, é uma formação reflexiva, baseada nos pressupostos já discutidos neste artigo anteriormente (ZEICHNER, 1993, 2003, 2008; NÓVOA, 1995; PIMENTA e GHEDIN, 2005).

No que concerne aos conteúdos, os PCN asseguram “a impossibilidade de se estudar a História de todos os tempos e sociedades, sendo necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados”. Ao professor cabe a tarefa de escolher aqueles “que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou determinados grupos de alunos, no decorrer da escolaridade” (BRASIL, 2000, p. 43 e 45). O documento propõe, a título de orientação, alguns conteúdos de História, mas estes não devem ser considerados fixos. É importante que escolas e professores os recriem e adaptem, de acordo com sua realidade local e regional. Neste sentido, a seleção indicada nos PCN

parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais (BRASIL, 2000, p. 43).

Um olhar atento ao documento nos permite diagnosticar ações específicas em cada ciclo. O documento sugere que, no primeiro ciclo, seja feita a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. Já para o segundo ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. Por fim, o documento salienta que, a “predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas” (BRASIL, 2000, p. 44).

No senso comum e até mesmo no ambiente escolar há um consenso de que é papel apenas da disciplina Língua Portuguesa desenvolver as capacidades de leitura e escrita nos alunos. Entretanto, como bem afirmam Neves *et al* (2008), este não é papel apenas desta disciplina ou do professor que atua nela, ou seja, “ler e escrever é compromisso de todas as áreas”, como intitulam a obra em questão. Para Seffner (2008, p. 110, citando Foucambert, 1977), a leitura e escrita podem retirar muitos indivíduos da situação de exclusão ao possibilitar apoderar-se da linguagem como instrumento de pensamento e utilizar-se dessa linguagem para teorizar uma experiência social diferente daquela que a classe dominante considera legítima. Segundo o autor, “teorizar uma experiência social implica contar sua história”. Discorrendo acerca da não neutralidade da narrativa histórica, Seffner afirma que “escrever um texto histórico é então esclarecer os pressupostos de que parto” e, ler um texto histórico é, por sua vez, “discutir suas raízes, seu local de enunciação, seu projeto” (SEFFNER, 2008, p. 111).

Considerando o papel da leitura, da escrita e da oralidade na construção do trinômio identidade/memória/história, no campo da prática reflexiva, outra atividade a qual os acadêmicos foram desafiados merece atenção: a pesquisa historiográfica, elaboração e desenvolvimento de trabalho monográfico sobre sua própria vida. Durante todo o decorrer da disciplina, buscaram, juntamente com seus familiares, fatos e fontes que pudessem compor um texto biográfico. Usando diferentes linguagens e ferramentas (texto manuscrito, digitalizado, em *slides*, etc.) os acadêmicos descreveram e analisaram suas vidas. A maioria deles afirmou nunca ter pensado em escrever sobre si mesmo e confessaram ter sido uma atividade prazerosa, em que envolveu a participação de outras pessoas importantes, como por exemplo, seus familiares. Outros, entretanto, não deixaram de registrar o sofrimento que memórias tristes revividas no exercício de escrita lhes proporcionaram, levando-os a refletir sobre vários aspectos de suas vidas.

A acadêmica E. F. descreve sua autobiografia em quinze páginas de texto muito bem redigido, permeado por fotografias que ilustram o texto escrito. Nele ela faz uma descrição cuidadosa de fatos ocorridos desde seu nascimento até o dia da entrega do trabalho monográfico, demonstrando claramente a importância da família em sua vida e a falta que ela sente dos parentes, devido a ausência, já que precisou sair do convívio familiar para poder continuar os estudos. Algumas partes do texto seguem abaixo:

[...] Um fato que nunca me esqueço é de uma professora que me reprovou na primeira série porque eu não sabia ler, mas eu tinha um colega que também não

sabia ler e só porque ele ficou doente passou, neste dia que recebi a notícia que tinha reprovado, fiquei muito triste. Meu irmão mais velho que tinha passado foi embora mais cedo, só que ele estava com o lanche que era bolo que minha mãe tinha feito [...] Esses anos em que estou longe de minha família estão sendo muito sofridos, pois todas as responsabilidades caem sobre mim. Trabalho o dia todo fora, também sábados, domingos e feriados, quando estou de folga tem os serviços de casa e os trabalhos da faculdade para fazer, dá para contar nos dedos as vezes que tenho tempo para descansar. Mas o mais importante de nossa vida é poder lutar por nossos desejos e ideais, poder contar com as amizades e, acima de tudo, saber que tenho uma família que eu amo muito... (Texto autobiográfico de E. F., 09/10/2010).

Após registrar eventos históricos sobre sua própria vida ao longo de dezenove páginas de texto, outra acadêmica assim finaliza sua autobiografia:

Nunca pensei que um dia eu teria que escrever sobre a minha vida, voltar ao passado às vezes é doloroso, mas é gratificante, sei que não escrevi nem um terço da minha história [...] É que a minha vida é cheia de coisas boas, e superam as coisas ruins, por isso é melhor falar dos fatos que me fizeram crescer como pessoa, filha, aluna, esposa e amiga. (Texto autobiográfico de L. A. G., 09/10/2010).

Excepcionalmente, os acadêmicos deste semestre não desenvolveram atividades práticas como componente curricular em forma de aulas em escolas, pois não houve tempo hábil, devido à opção pelas outras atividades aqui descritas.

A proposta de avaliação de aprendizagem fundamenta-se nos pressupostos básicos da avaliação processual, diagnóstica, participativa e formativa (HOFFMAN, 1994). Assim, aconteceu no processo da leitura crítica e análise dos textos básicos, produções escritas, trabalhos individuais e grupais, seminários, trabalho monográfico, participação durante as aulas, evidenciando reflexão, interesse e relação entre teoria e prática.

Na avaliação escrita crítico-reflexiva individual e sem consulta ao material realizada em 07/10/2010, como última questão, puderam fazer considerações finais sobre o percurso trilhado no decorrer da disciplina e suas expectativas quanto ao futuro profissional como educador. Por questões relacionadas a espaço, trago apenas algumas amostras, em que as acadêmicas assim ponderam:

Antes de tudo quero dizer que me senti muito importante nas aulas de História, sabendo que todos nós temos uma história diferente, em lugares diferentes e com pessoas diferentes. A disciplina fez com que eu conseguisse ligar teoria e prática, que é muito importante para nós que em breve estaremos os em uma sala de aula. A professora foi objetiva, usando meios que pudemos compreender os

assuntos abordados. Acredito que para meu futuro profissional, isso me ajudará nas práticas como professora, sendo flexível sobre os assuntos e buscando estar sempre atualizada a respeito da história, que é uma disciplina indispensável para nosso currículo. (Resposta da questão 04 da avaliação escrita de L. J. N., 07/10/2010).

Para atingir os objetivos específicos descritos no PPP do Curso de Pedagogia (UNEMAT, 2006, p. 12 e 13), sobretudo: a) no fornecimento de bases teóricas para a compreensão do processo educativo, seus fundamentos e intervenções relativas à diversidade e pluralidade conceituais e metodológicas; b) no domínio, com perspectiva interdisciplinar, dos conceitos fundamentais das áreas de atuação na EI, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, c) na problematização das diversas concepções e práticas de ensino, inerentes às diversas áreas do conhecimento, construindo olhares reflexivos/investigativos, que sustentem e permitam a criação de práticas interventivas, nas interações da escola com a comunidade, tenho proposto o desenvolvimento da disciplina nos moldes aqui descritos e discutidos, em que a construção de conceitos teóricos é permeada por constantes atividades práticas que requerem reflexão e análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A habilitação em Pedagogia é indispensável para o alcance de resultados satisfatórios no ensino de História em anos iniciais e deve contemplar embasamento teórico-metodológico e sociocultural que possibilite compreender o que é História e ensino-aprendizagem, pois esta compreensão interfere na prática docente. A discussão mostra, entretanto, que embora a FI seja muito importante, não é suficiente para dar conta do perfil requerido ao profissional da educação na sociedade contemporânea. Neste sentido, há uma necessidade de uma interface entre a FI com a experiência pessoal e profissional de cada docente, além de formação contínua consistente, planejada e que parta de suas necessidades.

Mudanças na formação do professor são almejadas. Algumas ações têm acontecido e são bem vindas. As matrizes vigentes dos cursos que contemplam a formação docente ainda não evoluíram satisfatoriamente. A simples oferta de cursos não é suficiente para uma formação sólida. É, pois, necessária uma discussão mais ampla que considere, além do binômio teoria-prática, sua indissociável relação com conhecimento de aspectos social e cultural de indivíduos que se moldam e são moldados em suas práticas. No caso do Curso de Pedagogia que forma a

maioria dos docentes da região (UNEMAT), discussões têm culminado em mudanças, ainda que modestas, como é o caso da reestruturação feita na Matriz Curricular (2006), nas próprias ações de sala de aula, durante o desenvolvimento das aulas ao longo do curso. A socialização de conhecimentos, experiências e angústias, sem dúvida, proporcionaram e continuam a proporcionar, construção de importantes conceitos e conhecimentos sobre a docência nesta área e faixa etária específicas. Destaco a importância da disciplina para os acadêmicos e para mim, como professora e pesquisadora, porque percebo que o envolvimento no processo de formação com base reflexiva nos motiva a buscar cada vez mais melhorias pessoais e profissionais.

HISTORY IN FIRST GRADES: THE TEACHING PRACTICE IN FOCUS IN AN INITIAL FORMATION COURSE

ABSTRACT

This study aims to discuss the teachers' formation to teach in the first years of elementary school, especially History teaching. It shows the experiences developed during the second semester of 2010. The data are from a group of college students that attended the discipline of History for First Levels offered by Pedagogy Graduate Course, at the UNEMAT/Sinop. They were collected from the activities proposed and also from the teaching practice. The results show that the teacher formation for the first levels, through a reflective that may allow the relationship between theory and teaching practice is desired by the future teachers. It also proves to be more meaningful because they feel better prepared to teach their students.

Keywords: History for first levels; In-service education; teaching practice.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de História.** Brasília: CNE/CES, 492/2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE/CP, 1/2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia.** 2. ed. Brasília/SEF, 2000.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 2002.



ENSINANDO A viver. Direção: Menno Meyjes. Produção: Corey Sienaga, David Gerrold, David Kirschner e Ed Elbert. Intérpretes: Bobby Coleman; Amanda Peet; Sophie Okonedo; Joan Cusack e outros. Roteiro: Jonathan Tolins e Seth Bass. [S.l.]: New Line Cinema, 2007. 1 DVD (106 min), Widescreen, color. Produzido por New Line Home Entertainment, Inc. Baseado na novela "The Martian Child" de David Gerrold. Tradução de: The Martian Child.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção: da pré-escola à universidade. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004b.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. SP: Cortez, 2004a.

LIMA, E. F. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.). **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEVES, I. C. B. *et al.* (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 8. Ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SANTOS, L. I. S. **História para o Início da Escolarização.** 2010/2. 3 f. Plano de Ensino (Graduação), Departamento de Pedagogia, UNEMAT, Sinop, 2010/2.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SEFFNER, F. Leitura e escrita na história. In: NEVES, I. C. B. *et al.* (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 8. Ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008. p. 107-119.



UNEMAT. Faculdade de Educação. **Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia.** *Campus* Universitário de Sinop: Departamento de Pedagogia, 2006. Disponível em: < http://www.unemat-net.br/matriz_curso.php?id=8 > Acesso em: 21 mar. 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Repensando a Didática.** 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contribuições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.,** Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

Recebido em 15 de abril de 2011. Aprovado em 28 de maio de 2012.