

Vol XIII, Núm 1, jan-jun, 2021, pág. 21-39.

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO NO CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES¹

Marcio dos Santos Pereira
Irlanda do Socorro Oliveira Miléo

RESUMO

Esta pesquisa centra-se na relação das práticas pedagógicas dos docentes de história nos anos finais do ensino fundamental e busca problematizar como os professores do ensino de história compreendem a relação entre o currículo e a organização do trabalho escolar e como este repercute no desenvolvimento de suas próprias ações docentes em sala de aula. Tem como objetivo identificar como os professores de história do ensino fundamental compreendem e expressam a relação entre currículo no processo da organização trabalho escolar e de suas práticas docentes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo do tipo qualitativa, com conjecturas referendadas por autores como Arroyo, (2007), Sacristán (2000), Bittencourt (2003; 2011), Fonseca (2003; 2010), e Tardif (2002). A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e contou com a participação de 4 professores que atuam no ensino de história em turmas do Ensino Fundamental II, aos quais foram aplicados questionários com questões referentes ao tema em estudo. Os resultados evidenciam fragilidades em torno da compreensão por parte dos professores sobre o currículo, sendo este limitado ao entendimento relacionado aos conteúdos escolares expressos nas diretrizes e propostas curriculares, o que o impedem de percebê-lo enquanto campo sociocultural determinado por relações de poder e conhecimento. Se buscará compreender o que dificulta estabelecerem as conexões entre o ensino escolar da história, de seus conceitos e categorias estruturantes com papel exercido pelas escolas e as intencionalidades de suas práticas pedagógicas no processo educativo.

Palavras chave: Currículo. Prática Pedagógica. Ensino de História.

RESUMEN

Esta investigación se centra en la relación entre las prácticas pedagógicas de dos maestros de historia que estudian la escuela primaria y busca problematizar cómo los maestros de enseñanza de historia entienden la relación entre el plan de estudios y la organización del trabajo escolar y cómo afecta el no desarrollo de las acciones docentes en el aula. El objetivo es identificar como docentes de la historia de la educación primaria, comprenden y expresan la relación entre el currículo no procesal de la organización del trabajo escolar y sus prácticas docentes. Para tanto, se realizó una investigación de campo cualitativa, con conjeturas a las que hacen referencia autores como Arroyo, (2007), Sacristán (2000), Bittencourt (2003; 2011), Fonseca (2003; 2010) y Tardif (2002). La investigación adoptó un enfoque cualitativo y contó con la participación de 4 maestros que no enseñaban sobre la historia de la Educación Primaria II, a quienes se aplicaron cuestionarios con preguntas relacionadas con el tema en estudio. Los resultados muestran debilidades en la comprensión dada por dos docentes en el plan de estudios, limitada a la comprensión relacionada con los contenidos escolares expresados en las pautas y propuestas curriculares, o que el ímpetu para percibir el campo sociocultural determinado por las relaciones de poder y conocimiento. Será hecha una búsqueda para comprender o que dificulta la

¹ Trabalho apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal/Campus Altamira como requisito final para a Conclusão do Curso do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Políticas Educacionais e Saberes Docentes.

conexión entre el año escolar de la historia, sus diversos distritos y categorías como un papel desempeñado por las escuelas y las intenciones de sus prácticas pedagógicas, y no el proceso educativo.

Palabras-clave: Plan de estudios. Práctica pedagógica. Enseñanza de historia.

1. INTRODUÇÃO

O artigo trata especificamente sobre as práticas docentes no ensino de História dessa área de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas e privadas de Altamira-PA e suas compreensões em relação ao currículo e suas implicações no processo de organização do trabalho escolar.

Este debate parte de um entendimento de que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas precisam ser pautadas em processo de organização curricular que possibilite aos estudantes e docentes uma compreensão mais ampliada do ensino de história. Por ser um campo de conhecimento que traz em perspectivas, análises e reflexões que permitam aos estudantes dessa etapa da educação básica compreender os fatos históricos, entendidos enquanto experiências e ações humanas produzidas em diversos tempos e espaços (BITTENCOURT, 2011), estas práticas precisam ser redimensionadas no contexto escolar, em decorrência dos debates atuais referentes às tendências historiográficas que trazem inovações pertinentes sobre a produção do saber histórico e o seu ensino nos espaços das instituições de ensino, visto que “a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (FONSECA, 2003, p, 89).

Contudo, esse ressignificar vem sendo balizada por um processo intenso de reformas educativas, justificada pela busca de uma educação de qualidade, passando a ideia de que as propostas reformistas sinalizadas nas políticas curriculares são estratégias viáveis para se melhorar a oferta e o ensino no contexto brasileiro. O apelo à qualidade do ensino presentes nas políticas educacionais, é considerada por Sacristán (2000), como a palavra de ordem que justifica suas implementações, e são explicitadas por motivações muito diferentes: crise de expansão dos sistemas escolares; demandas formativas dos professores marcadas por um discurso regularizado pela eficiência, a necessidade de adoção currículos escolares mais modernos como estratégias de melhoria do ensino, utilização de recursos tecnológicos como componentes que transformam as práticas cotidianas, avaliações externas para aferir a qualidade da educação.

Estas reformas educacionais refletem uma continuidade daquelas ações institucionalizadas na década de 1990, a partir de propostas do Ministério da Educação (MEC) e das emissões de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) que resultaram em aprovações de resoluções sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal. Tal arcabouço político-institucional tem relação direta com as orientações apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9394/1996, que atribuiu à União o papel de formular diretrizes para a Educação Básica o Ensino Superior em conjunto com os estados e os municípios. Bittencourt (2011) aponta que essas mudanças foram provocadas por questões externas pautadas nas demandas formativas da “sociedade do conhecimento”, que exige por parte dos

estudantes, “além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho” (BITTENCOURT, 2011, p. 102).

No cenário brasileiro, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNS (BRASIL, 1997), uma proposta elaborada pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina, apontando uma organização curricular por eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Segundo Fonseca (2011), embora sua adoção nas escolas não tenha tido um viés de obrigatoriedade, este documento propõe ações educativas como parâmetros norteadores para os profissionais da educação adaptá-los às peculiaridades locais, sendo uma referência para a adequação objetivos, conteúdos e metodologias de ensino, que podem ser trabalhados de modo a atender o contexto em que a escola está inserida.

Já no ano de 2010 foi aprovada a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, promoveu a reiteração das definições das três etapas da educação básica: educação infantil; o ensino fundamental obrigatório e gratuito, com duração de nove anos (SILVA; FONSECA, 2010). Ao tratar sobre a estrutura curricular articula sua integração à base comum nacional, já aprovadas em 2017, apresenta os ensinos de História e Geografia no Item C do artigo 14, que propõe como componente curricular: “o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo - se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígenas” (Brasil, 2010).

Diante destas propostas curriculares, é preciso compreender como a escola, enquanto instituição formal e intencional que organiza o tempo e espaço no ensino de ensino e aprendizagem para atender as necessidades dos discentes, de modo particular, o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental, justamente por ser uma área que condensa uma especificidade formativa nessa área de conhecimento, visto que “ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes histórico” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24). Neste sentido, o presente estudo problematiza como os professores do ensino de história compreendem a relação entre o currículo e a organização do trabalho escolar? Como este repercute no desenvolvimento de suas próprias práticas pedagógicas no espaço da sala de aula?

Para alcançar o objetivo proposto, que é identificar como os professores de história do ensino fundamental compreendem e expressam a relação do currículo com a organização do trabalho escolar e com suas práticas pedagógicas, desenvolvemos uma pesquisa de campo do tipo qualitativo. Por meio dessa metodologia os dados recolhidos “são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos em relação a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

A revisão bibliográfica foi subsidiada por autores como Arroyo, (2007), Sacristán (2000), Bittencourt (2004; 2011), Fonseca (2003; 2010), e contou com a participação de quatro professores que atuam no ensino de histórica com turmas do Ensino Fundamental II e Médio em escolas públicas e privadas.

Este texto está organizado em três seções. Na primeira, são discutidas questões relacionadas ao currículo e sua implicações no ensino de história, buscando situar as

mudanças que ocorrerão nessa área de conhecimento e direcionam as práticas docentes nas escolas de educação básica. Na segunda parte, abordamos algumas compreensões teóricas a respeito das práticas pedagógicas e da organização do trabalho escolar a partir do ensino de história. Em seguida, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, a partir dos relatos realizados pelos docentes participantes da pesquisa.

1. O CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Para que possamos entender a função do currículo no contexto escolar é preciso ter clareza quanto sua definição e o sobre o que ele representa na organização do trabalho pedagógico. Existem diferentes compreensões atribuídas a este conceito, visto que cada autor adota uma definição, sobre o currículo e sua importância para a organização pedagógica.

Segundo Pacheco (2007, p. 48), o termo currículo vem do latim *curriculum* que se refere “a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado”, ou seja, indica um percurso a ser cumprido. Neste sentido, a definição de currículo diz respeito “uma sequência de conteúdo definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem” (Ibid., p. 48), que não são neutros e que expressam um conjunto de concepções sobre educação, cultura e identidades.

Para Sacristán (2000) o currículo, antes de tudo, expressa uma prática social, um projeto de socialização cultural. Por não ser um objeto estático, resulta de um modelo organizado de propor os processos educativos e, embora tenha essa especificidade, não se circunscreve somente na parte explícita da organização pedagógica das escolas, uma vez que é uma prática que expressa a função social e cultural da instituição escolar.

O currículo é uma prática antes que um objeto estático derivado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função social e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 27).

Quando trata do currículo escolar, Silva (2002) destaca que esse termo surgiu pela primeira vez no século XX, no contexto dos Estados Unidos anos de 1920, em meio às mudanças ocorridas naquele momento, entre elas o industrialismo. Com a intenção expressa de reformar a educação no sentido de desenvolver um conhecimento mais pragmático no ambiente escolar; com intenção de possibilitar a inserção social de crianças das camadas populares já desde pequenas ao mundo produtivo; com a finalidade de promover a formação “manual”, necessária no período.

Porém, o autor enfatiza que o currículo escolar não se limita somente na grade curricular, mas concentra múltiplas dimensões que instituem visões de mundo e de sociedade, bem como, as identidades culturais de diferentes grupos que coexistem no tecido social. Dessa forma, por ser um artefato social e cultural, e não ser neutro, Silva (2002) afirma que, independentemente da definição que for elaborada sobre currículo, estará articulada com algum tipo de poder, pois, ele é portador de ideologia, de produção de subjetividades e da intencionalidade educacional. Nessa direção:

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda

de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e está construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 2002, p.194).

De acordo com Macedo (2006), a partir dos anos de 1980 diferentes estudos em âmbito nacional acerca do currículo vem sendo desenvolvidos, concorrendo para a ampliação do debate dessa a temática no cenário brasileiro. Ao mesmo tempo, promove-se uma diversidade quanto ao que se entende por currículo, principalmente no que tange suas implicações na prática curricular, ou no currículo vivido ou praticado. A autora destaca ainda em seus estudos que nessa década e nas décadas posteriores, avançaram de forma expressiva no campo curricular com o deslocamento do contexto formal do currículo para outros contextos sociais, propiciando superar sua dimensão formal, de modo a incluir noções de identidade, poder e de cultura numa perspectiva interativa, colocando o currículo como “um espaço-tempo de interação entre culturas” (MACEDO, 2006, P. 107).

Deste ponto de vista, a escola e o currículo assumem papel na formação da identidade sociocultural de cada indivíduo, como discutido por Bittencourt (2004), à medida que o currículo articula um conjunto de objetivos e finalidades formativas demandadas pela sociedade estando, portanto, relacionado aos diferentes processos econômicos, socioculturais, históricos e políticos. O currículo escolar reflete assim, uma intencionalidade mediada por um conjunto de conhecimentos por áreas previamente selecionados, e que constituem parte de uma rede complexa de saberes na qual a instituição escolar ocupa função social de prover os “conteúdos de instrução” propostos a partir de escopos educacionais definidos de forma mais ampla, organizados com objetivos de aprendizagens, metodologias que possibilitem além da “formação intelectual, a aquisição de habilidades e atitudes” (BITTENCOURT, 2004, p. 42).

Quando direcionamos esse debate para o campo curricular do ensino de História para as séries iniciais, é visível como a tradição do ensino de História, durante muito tempo no cenário brasileiro², teve suas bases orientadas pelo forte viés positivista, estes ainda presentes em práticas no cotidiano da sala de aula da educação básica. Segundo Schmidt (2012), o ensino de História foi conduzido nas instituições escolares com diferentes abordagens e intencionalidades, escolas com diferentes intencional, passando pela ênfase sobre a formação de uma identidade nacional nas décadas finais do século XIX e a importância de inserção social de imigrantes europeus e negros libertos, com a finalidade de promover uma formação moral voltada ao disciplinamento e obediência das regras sociais da época. Já nas primeiras décadas do século XX, o ensino de História centra-se na inculcação do patriotismo nos anos de 1930, estabelecendo conteúdos básicos que projetavam o culto aos heróis, comemoração das datas cívicas nacionais e memorização de fatos e datas e acontecimentos da história nacional.

Na década seguinte, o ensino de história continuou com o caráter enciclopédico com a finalidade de fortalecer a unidade nacional e o desenvolvimento nacionalista, o que “revela a manutenção na ênfase aos conteúdos específicos da História como

² O ensino de História na escola fundamental brasileira está presente nos programas escolares desde o século XIX, sendo que as orientações oficiais para o ensino dessa área de conhecimento somente foram estabelecidas no século XX, com as reformas de Francisco Campos, de 1931 e de Capanema, de 1942, que sistematizaram as propostas do ensino dessa disciplina nas escolas (SCHMIDT, 2012).

componentes curriculares obrigatórios, fato que, gradativamente, foi sendo absorvido pela implantação de projetos que viriam desaguar na imposição dos Estudos Sociais pelo governo militar, em 1971” (SCHMIDT, 2012, p. 81). Nota-se que o aspecto disciplinar do ensino de História no Brasil orientou-se por meio de fortes intervenções do Estado no desenho desta matéria escolar via políticas educacionais, a exemplo da Lei n. 5.692, de 1971, que torna o ensino de Estudos Sociais como matéria obrigatória e dirigida para as oito séries do antigo Primeiro Grau, sendo que

[...] os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5a a 8a séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2o Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso (SCHMIDT, 2012, p. 85).

Os avanços nas diferentes áreas de conhecimento também foram sentidos em decorrência da influência da teorização curricular crítica, como destaca Fonseca (2003), quando as propostas curriculares elaboradas após a década de 1980 na área de história passaram por alterações quanto ao objetivo expresso para a disciplina, uma vez que se verifica a ênfase na formação dos cidadãos para uma sociedade mais igualitária e democrática. Estas mudanças foram decorrentes do movimento historiográfico brasileiro, contou com a participação de educadores e professores de História, proposto pela Associação Nacional de Professores de História – Anpuh.

Esses aspectos somente foram possíveis com o fim do governo militar e a abertura da sociedade à democracia nos de 1980, concorrendo para mudanças nos currículos e materiais didáticos produzidos no período pós-ditadura militar. Surgiram propostas curriculares que buscavam superar aqueles conteúdos desenvolvidos no decorrer da ditadura, tidos como opressores e conservadores, pois suprimiam as liberdades e negavam os direitos, na tentativa de buscar um novo ensino de história pautado na responsabilidade de formar o “novo” cidadão, um sujeito social com a capacidade de mobilização, intervenção e transformação da sociedade brasileira (FONSECA, 2003).

Diante disso, o ensino de História a partir de uma nova perspectiva dos estudos historiográficos atuais sinalizam para outras compreensões do tempo e espaço Histórico, como aponta Bittencourt (2011), mediante a existência de propostas pedagógicas pautadas em uma concepção de história do local ou de “história do lugar”, busca estabelecer relações entre as experiências vivenciadas pela criança e a história nacional, regional e geral ou mundial. Com base nessa compreensão, os estudiosos de História recomendam “introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no tempo presente, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas” (BITTENCOURT, 2011, p. 114).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) verifica-se as orientações quanto às dimensões da cultura e da História consideradas necessárias no âmbito escolar, e que devem ser ensinadas por meio da disciplina obrigatória de História. De acordo com Bittencourt (2011) no parágrafo 4º do artigo 2 da LDB reforça a ênfase do estudo da História do Brasil, por meio da trilogia: matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) elaborados nos anos de 1997 (BRASIL, 1997), um conjunto de textos organizados para o ensino fundamental em quatro ciclos e que formaram elaborados pelo MEC. Este documento delineia os objetivos que precisam ser alcançados pelos estudantes no seu percurso de aprendizagem a partir de conteúdos da disciplina de História, em que foram proposto

um eixo temático para cada um dos ciclos, bem como, foram produzidas orientações específicas em relação à metodologia a ser empregada no desenvolvimento dos eixos temáticos. Estes eixos são definidos com referências em dois grandes eixos temáticos: História das relações sociais, da cultura e do trabalho e História das representações e das relações de poder. São subdivididos em outros subtemas e em tópicos mais específicos que orientam ações formativas, bem como, alguns critérios de avaliação (BITTENCOURT, 2011, FONSECA, 2010).

Um dos objetivos gerais presentes no PCN de História do ensino fundamental propõe que os alunos sejam capazes de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais” ((BRASIL, 1997, P. 05). No eixo Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, estabelece que os alunos estudem “as diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais ou econômicas (BRASIL, 1997, p. 69).

Críticas foram feitas por pesquisadores da área a respeito dessas aproximações sinalizadas no PCN em relação ao estudo da História da África, com as desenvolvidas por Oliva (2009), que considera que esta discussão se caracteriza por indicações de abordagens superficiais em alguns trechos do documento, sendo insuficientes para análises mais aprofundadas sobre a temática. Nilda Gomes (2008) pondera que, embora não haja um aprofundamento teórico a respeito das identidades culturais presentes no estudo da História da África proposto no PCN, mas a partir dessa inclusão, potencializou a aprovação a Lei no . 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das instituições de ensino públicas e privadas da educação básica. Em relação Esta Lei trata-se de uma alteração da Lei 9.394/96, e “deve ser compreendida como uma vitória das lutas do movimento negro em prol da educação” (GOMES, 2008, p.67).

Além disso, possibilitou também a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004, que estabelece algumas orientações aos estabelecimentos e sistemas de ensino de todos os segmentos, no que tange a inserção de questões curriculares e uso de materiais didáticos em que esteja presente o "registro da História não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais" (BRASIL, 2004, p.23).

A disposição de proclamar reformas curriculares como saída para os problemas educacionais manifestados nas diversas ações do governo federal em articulação com os governos estaduais e municipais, amplamente divulgados a mídia nacional, na primeira década do século XXI, temos visto, reforma os sistemas de ensino brasileiro, principalmente, em forma de políticas curriculares, a exemplo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) em seu parágrafo 4º, artigo 26, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”(BRASIL, 2013).

Diante do exposto percebemos que a organização curricular do ensino de história avançou em muitos aspectos, mas ainda esbarra nos currículos prescritos que remetem a desafios para os docentes e suas práticas, bem como, à própria organização do trabalho escolar.

2. A PRÁTICA DOCENTE E O TRABALHO PEDAGÓGICO: OS DESAFIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na atualidade, percebemos uma efervescência nas discussões que se centram nas políticas educacionais no contexto brasileiro voltadas para a melhoria da educação e do trabalho dos professores, sendo resultado a expansão do acesso à educação para todos, verificada nos de 1990. O professor passa a ser visto com agente principal no processo educativo, pois este profissional é responsabilizado desde o desempenho dos alunos até as questões que se desenvolvem no sistema escolar no que diz respeito à qualidade do ensino.

Assim, Oliveira (2004, p.1132), observa que “o professor diante das variadas funções que a escola assume, tem de responder as exigências que estão além de sua formação”.

Nessa direção, é preciso compreender como a profissão docente vai se estabelecendo nesse processo e como os professores percebem essas mudanças significativas no âmbito do seu trabalho pedagógico e em sua formação. Alguns estudiosos da área (PIMENTA, 2005; OLIVEIRA, 2004) questionam as definições que são empreendidas por parte do governo federal a respeito da formação do professor com intuito de determinar as competências que este precisa ter para possibilitar um processo de ensino-aprendizagem qualitativo.

Segundo Pimenta (2005), do ponto de vista pedagógico, a formação profissional acolhe um sentido de acabamento, término e conclusão, embora esta se desdobre na trajetória de sua atividade docente, constituindo-se um aspecto de infinitude. Isso significa dizer que a articulação entre teoria e prática no exercício da docência precisa ser desprovido de valores orientados pela visão do mercado, pelos fatores determinantes assumidos na sociedade capitalista, os são quais visíveis nas políticas de formação docente e na própria imagem desse profissional, tendo em vista o quadro de mudanças apresentado pela sociedade. Sobre a discussão a autora ressalta ainda que:

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânica. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimento e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2005 p. 18).

Para Pimenta (2005) os saberes docentes compõem-se por saberes de experiência, saberes pedagógicos e saberes específicos. Segundo essa autora, são saberes que resultam das lutas cotidianas e das apropriações que os professores acumulam em suas vivências pessoais, profissionais e socioculturais. No contexto de relevância do conhecimento, observa-se que o conjunto de saberes teóricos e os saberes das experiências se articulam oferecendo ao professores meios para desenvolver sua ação docente de acordo com a realidade que o modelo educacional exige. Nesse caso, considera-se favorável delimitar o conhecimento que o professor necessita ao seu fazer pedagógico visando elaborar níveis de competências que se destinam a serem alcançadas.

Nessa direção, os saberes docentes estão articulados à organização do trabalho pedagógico, ou seja, o trabalho efetivo desenvolvido na escola, no espaço da sala de

aula e as concepções e ações que alicerçam o projeto político-pedagógico. De acordo com Freitas

(2014, p. 94), entende-se essa organização em dois níveis: “como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver predominantemente em sala de aula; e como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto-político da escola”. Assim, pelo fato de o trabalho pedagógico se expressar na organização curricular, na definição do tempo e espaço do ato formativo, norteados a efetivação do trabalho do professor em sala de aula.

O fato é que a identidade do professor deve ser construída e entendida como um ato educativo que transcende os muros das escolas. Segundo Azzi (2005, pp. 37-38) “o professor, nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola”. A autora alguns pressupostos na construção do trabalho docente, enquanto atividade historicamente construída, :

- O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- O trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista;
- A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) (Ibid., p.38).

A partir da LDB nº 9.394/96 trata a formação de profissionais em educação e/ou formação docente nos artigos 61, 62, 65 e 66, assim como nos respectivos incisos de cada artigo. Desta forma, no corpo dessa lei se têm:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Quanto a formação dos professores de história Fonseca e Couto (2008) fazem importantes colocações sobre o perfil desse profissional sinalizado Parecer n. 492/2001, do CNE (BRASIL, 2001c) que estabelecem as Diretrizes da Nacionais para os Cursos de História. Segundo as autoras, a formação pretendida pelas diretrizes que orientam a formação do profissional da História, esta apresenta muitas lacunas quando observados sua articulação com princípios de outra grande área, a Educação, o que implica no silenciamento do curso no que se refere à formação do professor da área no tange a relação teoria e prática, na questão curricular e nos estágios, que ainda estão distantes do que as pesquisas na área das políticas de formação apontam como indispensáveis às licenciaturas, por não conseguirem acompanhar .

Assim, as autoras afirmam que, afirmam que:

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado. Nas Diretrizes dos Cursos de História, a preocupação central incide na formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de história (FONSECA; COUTO 2008, p. 108).

qNessa direção, a formação de professores de História implica a permanente reconstrução dos saberes e das práticas docentes impostas pelas mudanças no currículo que repercutem no processo ensino-aprendizagem em novas práticas pedagógicas. Pimenta (2005, p.18) diz que:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

É inegável que as transformações no meio social, tem redimensionado o papel da escola e da organização do trabalho que ela oferece, exigindo também do profissional da educação uma constante formação e qualificação, visando construir conhecimentos coletivos que influenciem no projeto de uma nova sociedade. A reflexão a respeito do processo de formação do professor precisa considerar esta necessidade de acordo com o trabalho que ele exerce, essencialmente intelectual e técnico. Assim, há a necessidades de uma formação crítica-reflexiva para suplantar as lacunas deixadas na formação tradicional e fragmentadas, fortalecendo a identidade docente.

3. A pesquisa de Campo: os posicionamentos dos professores de História sobre suas o currículo e suas práticas pedagógicas.

Pesquisa é o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento. É na pesquisa que utilizaremos diferentes instrumentos para se chegar a uma resposta mais próxima da realidade.

Assim, o conceito de pesquisa é o:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (Gil, 1999, p. 45).

Desta forma foi apresentado questionários a quatro professores de História do ensino fundamental e os mesmos responderam aos questionamentos cujo eixo principal da pesquisa é o currículo. Os professores participantes trabalham no ensino fundamental e médio em escolas públicas e uma docente atua em uma escola privada. O professor 1 atua na educação a 30 anos e possui Licenciatura em História; o professor 2 é formado em História e exerce o magistério a 15 anos; a professora 3 tem licenciatura em Geografia e trabalha com o ensino de História há 4 anos; a professora 4 atua há 4 anos e tem licenciatura em Geografia.

A pesquisa busca compreender as compreensões dos professores do ensino de História do Ensino Fundamental (anos finais) a respeito da relação entre com o currículo, a organização do trabalho escolar e suas práticas pedagógicas. Assim, a primeira questão direcionada aos professores foi sobre a concepção de currículo, como eles compreendiam essa questão a partir de suas práticas pedagógicas no ensino de história. Suas respostas foram as seguintes:

“O conjunto de diretrizes e normas: por exemplo, construção de disciplina como um todo” (Professor 1).

“Instrumento criado pelo governo para perseguir” (Professor 2).

“É uma parte importante da organização escolar” (Professor 3).

“É uma forma de organizar o conteúdo pedagógico” (Professor 4).

Suas compreensões expressam uma definição restrita aos conteúdos escolares, evidenciando um entendimento superficial e limitado desse conceito, o que é preocupante, pois a ausência de aprofundamento teórico dessa temática pode fragilizar o fazer pedagógico crítico. De acordo com Silva (2002), o currículo é uma construção elaborada para produzir efeitos sobre as pessoas e sobre os conhecimentos escolares, que são conectados com a produção de subjetividades, determinando a organização e sistematização dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas, justamente por prescrever como se ensinar, o que ensina e como deve ser ensinado. Contudo, sua definição não pode ser associada somente como ao rol de conteúdos escolares, matriz curricular, mas refere-se a ações práticas no contexto escolar; pois como já dito anteriormente, o currículo é algo que transcende a mera organização conteudista, como alerta Goodson (2001), ao afirmar que a disciplina escolar possui características e proposições com elementos sociais e formativas que perpassam o cotidiano e podem reproduzir questões culturais, vinculando estrutura curricular e ação,

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso-retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social (GOODSON 2001, p. 31).

Outrossim, quando direcionamos essas ponderações ao ensino de história, percebe-se que as propostas curriculares concentram-se no espaço-tempo deste componentes disciplinar, elementos que se inscrevem a partir de abordagens com diferentes tradições e concepções sobre a organização social do conhecimento, dos princípios e metodologias que envolvem os processos individuais de produção do conhecimento histórico, exige posicionamentos reflexivos dos professores, à medida que demanda aprofundamento e análise sobre a produção do saber histórico expresso nos currículos normativos e seus efeitos de poder sobre as práticas docentes. Deste modo,

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. [...]. As dimensões curriculares ora se aproximam,

se mantêm, ora se distanciam, ora se contrapõem num movimento real, dinâmico, dialético, logo, histórico (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24-25).

Dando continuidade à pesquisa, indagamos aos professores como compreendem a relação entre o currículo e a organização do trabalho escolar e no desenvolvimento de suas próprias ações docentes em sala de aula. O Professor 1, respondeu que o currículo é imprescindível para a organização do trabalho da escola, por ser uma “*construção que perpassa pela contribuição de todos no espaço escolar*”. Compreensão também compartilhado pelo Professor 2, quando considera que é preciso reconhecer a importância do currículo, visto que este “*é o responsável por toda a organização das práticas escolares, pois é o currículo que mostra um caminho a seguir*”.

A essa questão, o Professor 3 relacionou o currículo como eixo central das práticas pedagógicas, pois “*é a partir do currículo que temos resposta e a organização do trabalho docente*”, posicionamento também manifestado pelo Professor 4, que também considera o currículo como fio condutor das ações formativas desenvolvidas no espaço escolar.

Com base nesses relatos, percebemos que os docentes apresentam uma compreensão de currículo restrita aos conteúdos escolares e à proposta pedagógica, sem se perceberem como protagonistas de suas práticas docentes ou entenderem que o currículo é um processo em movimento e em constante ressignificação e que influencia e perpassa todas as ações formativas desenvolvidas no espaço escolar, bem como, o trabalho e a identidade do professor: “Nesta mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição” (SACRITÁN, 2000, p. 17-18).

Destacamos aqui a necessidade de os professores entenderem que a organização do currículo de qualquer área de conhecimento tem como ponto de partida a seleção de conteúdos e de aplicação na sala de aula, que é responsabilidade dos docentes, mesmo que eles não tenham participado de sua elaboração inicial. E ainda, o currículo estabelece as finalidades implícitas e explícitas da instituição escola e das práticas educativas, as quais podem possibilitar a inclusão social ou a segregação dos diferentes sujeitos presentes na escola, pois como afirma Silva (2002):

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder. (SILVA, 2002, p. 191).

Bittencourt (2012) enfatiza que as mudanças realizadas no ensino de disciplina de História que consolidaram a tradição curricular na vida escolar, se constituem tarefa complexa, exigindo do profissional da educação uma postura investigativa a respeito das diferentes concepções ancoradas em tempos e espaços diversos e adversos que devem ser compreendidas pelo professor, e que as apreensões de conceitos e categorias devem oportunizar aos estudantes situações de aprendizagens que os ajudem a pensar historicamente o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais, da vida humana e de si mesmos, “Pois a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” (BITTENCOURT, 2012, p. 57). Daí ser fundamental um repensar sobre as práticas

curriculares e pedagógicas construídas sobre o ensino e a aprendizagem e o significado dado ao conhecimento histórico resultante dessas ações formativas.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITENCOURT, 2012, p. 57).

Conforme Arroyo (2007) as propostas curriculares nacionais não representam conteúdos prontos e acabados que devem ser reproduzidos em sala de aula, mesmo sendo um currículo prescrito há possibilidades de essas propostas serem reconstruídas considerando que o currículo representa uma seleção de “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”. (ARROYO, 2007 p. 5). Por isso, é preciso conhecer a realidade em que a organização do trabalho escolar e as os saberes pedagógicos são instituídos e implementados, de modo a valorizar nos currículos escolares a relação entre o conhecimento, cultura e diversidade, pois,

São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais (PIMENTA, 2005, p. 08).

Destacamos que as inovações ocorridas no campo do ensino de história foram fortalecidas com um conjunto de eventos acadêmicos e científicos em nível nacional, envolvendo universidades, pesquisadores e demais setores que pactuavam com o desenvolvimento de produção acadêmica e publicações sobre ensino de História fundamentado em concepções críticas sobre o modo de pensar e produzir os conhecimentos históricos. Essas reflexões contribuíram como o levantamento de problematizações sobre o currículo e suas implicações ao ensino de História e na formação do professor dessa área de conhecimento, resultando em um entendimento que a relação entre currículo e o campo da

História “é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer procurando responder a questões emergentes nesse campo de análise” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16). Nesse sentido,

[...] ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino – aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subvertem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida (FONSECA, 2005, p. 37-38).

Outra questionamento feito aos professores foi em relação à questão relacionada a autonomia do profissional da educação no planejamento curricular, ou seja, na seleção dos conteúdos que irão trabalhar em sala de aula. Perguntamos aos mesmos se eles obedecem ao currículo prescrito ou incorporam outros conteúdos ou temas que consideram importantes para a formação dos estudantes do ensino fundamental.

Sim, todo esse conhecimento é pautado nas interações individuais ou no conjunto (Professor 1).

“Tento que adaptar à realidade escolar” (Professor 2).

“Complemento, pois é sempre importante inovar e ajuda no conhecimento do aluno” (Professor 3).

“Em parte, pois complemento com outro conteúdo importante” (Professor 4).

As respostas dos professores nos fazem estabelecer articulações de como estes profissionais relacionam o planejamento curricular com a organização do trabalho pedagógico no espaço escolar, e em como este incide na relação com as aprendizagens dos alunos. Percebemos em seus relatos ausências de referências mais críticas diante das dimensões que o ensino de História pode propiciar às práticas pedagógicas. Diante disso, os professores precisam se apropriar de conhecimentos que os possibilitem a compreender o currículo numa pensativa crítica, visto que “[...] o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores”. (ARROYO, 2007, p. 18).

Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores de história deve assentar-se em uma relação interativa entre educador e educando, sendo construída a partir de um trabalho articulado a organização do trabalho escolar, que uma ação coletiva. Nesse contexto, salientase a importância do professor ter autonomia e iniciativas de desenvolver pesquisas e produzir conhecimento e não apenas ser um mero executor de saberes já produzidos. A prática pedagógica do professor de história precisa

[...] ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazerbem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas (SCHMIDT e CAINELLI, 2004:30).

Nessa visão, percebemos que a forma como o currículo é organizado na escola exprime posições e concepções do processo de ensino e aprendizagem, e do próprio trabalho docente no ensino de história e de seu posicionamento historiográfico assumido nas suas ações pedagógicas, o que demanda um planejamento coletivo, pois,

A atividade de planejar é uma atividade coletiva, uma vez que o ato de ensinar na escola, hoje, é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social como seres humanos, mais que isso, devido ao fato de que o ato

escolar de ensinar e aprender é coletivo. Os alunos não trabalham isolados; atuam em conjunto. Os professores não agem sozinhos, mas articulados com outros educadores e especialistas em educação (LUCKESI 2003, p. 164).

Nessa direção, o docente precisa ampliar sua visão sobre educação, com a intenção de buscar refletir e problematizar as questões referentes às suas práticas e metodologias, de modo a adequá-las às concepções teóricas e aos objetivos que pretende proporcionar aos alunos, tendo mais autonomia profissional. Assim:

É preciso desenvolver o hábito de desconfiar das aparências, desconfiar da normalidade das coisas, porque os fatos, os acontecimentos, a vida do dia-a-dia está carregada de significados sociais que não são “normais”; neles estão implicados interesses sociais diversos e muitas vezes antagônicos dos grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2004, p. 74).

Ao questionarmos se há situações em que o currículo oficial atrapalha as ações dos professores e os conhecimentos a serem produzidos e ressignificados no ensino de História, os mesmos responderam o seguinte:

“Quando necessitamos de material didático, e quando não é definido e nem usamos os parâmetros curriculares nacionais como norte” (Professor 1).

“Quando não realizamos o que queremos” (Professor 2).

“Quando o docente não tem prática na tarefa ou falta de mais conhecimento” (Professor 3).

“Quando os conteúdos passados para os alunos não contemplam a realidade dos sujeitos” (Professor 4).

Os problemas relatados pelos docentes no que diz respeito a existência de momentos em que ocorrem desencontros no cotidiano escolar que podem comprometer as suas práticas curriculares estão associadas à falta de materiais didáticos, de orientações que os ajudem a elaborar o que será trabalhado e ainda, quando não conseguem realizar por falta de prática. Nesta linha de raciocínio, Fonseca, (2003, p. 89) destaca que é necessário o professor que trabalha com disciplina de História, concebê-la como “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora”. Isso porque:

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Para finalizar nosso estudo, indagamos aos docentes se em algum momento no decorrer do ano letivo a escola em que você trabalha discute currículo e a formação dos professores. A essa pergunta, o Professor 1 afirmou que essas discussões ocorrem na semana pedagógica período em que *“aproveitamos esses momentos para construção de um novo desenho estruturado pela LDB 9394/96”*. O Professor 2 relatou que isso não ocorre na escola em que trabalha porque a direção somente *“se preocupa com a carga horária e conteúdo”*. A resposta da Professora 3 ficou confusa, pois ela entendeu que as discussões a respeito do currículo estivessem relacionadas ao currículo *vitae*, como

demonstra sua resposta: “*Sim, frequentemente é analisado cada currículo antes da contratação*”.

Os depoimentos acima evidenciam o pouco investimento feito pelos governantes e da gestão escolar em relação à formação continuada dos professores das escolas, pois a constituição de seus saberes e práticas precisa estar qualificada para promover aprendizagens de qualidade. Neste sentido, Fonseca (2007) argumenta que o momento atual que vivemos estabelece novos direcionamentos no papel da formação dos profissionais da área de História, pois em cada momento histórico surgem com novo modelo de sociedade e de cidadão que se quer formar, o que implica em modificações dos objetivos da educação, bem como, da formação do profissional responsável pelo ensino.

A autora ressalta que os pressupostos teóricos e metodológicos presentes na formação do professor não podem ser vistos de forma mecânica, mas como um processo formativo interativo, dinâmico, autônomo e permanente, abrangendo múltiplos saberes e sujeitos. com isso, entende-se que o percurso formativo do professor é algo que se dá de forma contínua,

(...) algo permanente; um modo de ser e estar na profissão, no ofício, atitude permanente e constante de preparação, capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade sociocultural, as ações da vida pessoal e profissional. A formação inicial do professor de História, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio de currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa etc.(FONSECA, 2007, p. 25).

Pensada nesses termos, a permanente qualificação do profissional contribuem para a superação de ações improvisadas e descontextualizadas na sala de aula em detrimento de uma prática criativa e inovadora no dia-a-dia, na ação inventiva do professor materializada pelas interações dinâmicas da realidade concreta da escola e de uma postura reflexiva que promove a construção do fazer pedagógico na ação. Daí concordarmos com Fonseca (2011, p. 101) quando nos diz que:

Nesse contexto sociocultural e educacional processa-se de forma intensa o debate acerca dos paradigmas, das relações entre os padrões e níveis de conhecimento, das concepções de educação e da escola, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores no interior dos diferentes espaços educativos. Isso não é novidade. Entretanto, há sim algo novo nessa discussão: a abordagem das formas e relações entre conhecimentos e metodologias. A meu ver, é aí que ganha força a ideia da inter e da transdisciplinaridade.

Diante disso, o ensino de História precisa ser articulado a novas formas de intervenção curricular e pedagógica, pois o ato de fazer história prescinde de ações contextualizadas e democráticas, e de uma a escola como uma instituição social plural, pautada em uma formação para a vida e para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término desse trabalho acadêmico, compreende-se que os fatos expostos ao longo do trabalho evidenciam que alguns docentes do ensino fundamental ainda não compreendem o Currículo como uma genuína declaração escrita que comprova a burocracia educacional e a imposição de conteúdos por parte dos governantes, tanto federal como estaduais e municipais. Porém, verificou-se, também, a existência de professores do ensino fundamental que veem este documento como um norte para a realização do trabalho pedagógico, uma vez que o utilizam para o planejamento de suas atividades e de seus planos de curso. Por outro lado, estes não se percebem no processo de decisão quanto à escolha dos conteúdos, mantendo-se alheio a construção de práticas mais autônomas.

A despeito dos posicionamentos a respeito do currículo e suas implicações com as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de história, percebemos iniciativas pontuais, bem como dificuldades de incorporação das novas propostas do ensino dessa área linguagens. Cabe, entretanto, analisar com mais profundidade, como os professores estão apreendendo as novas propostas e metodologias discutidas hoje pela historiografia ; além de investimentos na formação continuada na tentativa de buscar elementos para ampliar as ações docentes destes profissionais.

A escolha criteriosa e objetiva dos conteúdos a serem ministrados na disciplina de História se faz necessário fundamentar-se no Currículo em uma perspectiva crítica, já que o mesmo, oferta alicerce de conteúdos mínimos, os quais formam uma base curricular única ao Sistema Educacional. Diante disso, cada professor do ensino fundamental estaria incumbido de analisar e compreender o Currículo juntamente com a comunidade escolar e equipe técnica pedagógica. Em conjunto, estes profissionais podem ressignificar o Currículo, ou seja, adaptá-lo para a realidade social, cultural, política e econômica da região em que se encontram inseridos, antes de colocá-lo em prática. Isso se evidencia na Lei nº 9394/96 em seu artigo 26 que esclarece com objetividade que o currículo pode ser complementado por conteúdos que contemple a aprendizagem do aluno sobre a sua região como também de maneira geral, (isto é, aprender sobre seu contexto local, regional e mundial). E não apenas aceitar as imposições preestabelecidas pelas autoridades que o elaborou.

Diante disso, ressalta-se a necessidade de uma análise criteriosa sobre os conteúdos do Ensino de História, os quais devem ser projetados como uma leitura significativa dos fatos passados para a compreensão do presente. E, essa discussão sobre o Currículo não pode ocorrer apenas uma vez por ano, mas em reuniões bimestrais para que os professores compreendam o que foi ensinado e quais conteúdos ainda podem ser ministrado para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Enfim, o Currículo pode ser utilizado como uma ferramenta na organização do trabalho escolar e do trabalho docente, uma vez que, ele é a ponte entre a sociedade e a escola. Portanto, o mesmo é uma criação social que se conclui com fatores epistemológicos, culturais e lógicos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. 2007.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da docência).

BITTENCOURT, Circe F.(Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Ensino de História; fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** – Parecer 7/2010. Brasília: Diário Oficial da União-D.O.U, 9/7/2010, seção 1, p.10.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados . 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 101-130.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e Metodologias. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

GOODSON, I. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. Cortez: São Paulo, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

PACHECO, M. M. D. R. Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da docência).

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F.Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.190-207.

SILVA, Marcos A; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Marcos A; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

Recebido: 4/7/2020. Aceito: 24/11/2020.

Autores:

Marcio dos Santos Pereira - Especialista em Políticas Educacionais e Saberes Docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira. Professor da Educação Básica na área do Ensino de História.

E-mail: marci dossantos412@yahoo.com.br

Irlanda do Socorro Oliveira Miléo - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação do Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará.

E-mail: lanamileo@gmail.com