



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA - LTDA.

FACULDADE DE ITAITUBA- FAI

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

MARLENE MONTEIRO PEREIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Escola Valdomiro Mendes Rodrigues Novo Progresso- PA.**

Itaituba PA

2019

MARLENE MONTEIRO PEREIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Escola Valdomiro Mendes Rodrigues Novo Progresso- PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Itaituba – FAI, para obtenção do título de Licenciada Plena em História.

Orientadora: Prof.^a Mestra em História Raquel Peres Rocha

Itaituba -PA

2019

PEREIRA, Marlene Monteiro.

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESCOLA VALDOMIRO MENDES RODRIGUES NOVO PROGRESSO PA. Itaituba: FAI, 2019.

43 f.: il.

Orientadora: Raquel Peres Rocha

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Itaituba, 2019.

1. História. 2. Educação. I.ROCHA, Raquel Peres. II. Faculdade de Itaituba. Itaituba, BR – PA, 2019.

MARLENE MONTEIRO PEREIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Escola Valdomiro Mendes Rodrigues Novo Progresso- PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Itaituba – FAI, para obtenção do título de Licenciada Plena em História.

Orientadora: Prof.^a Mestra em História Raquel Peres Rocha

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____ Nota: _____

Prof^a. Raquel Peres Rocha, Ma.

Avaliadora: _____ Nota: _____

Prof^a.Elines dos Santos Batista, Ma.

Avaliadora: _____ Nota: _____

Prof^a. Lucia Maria da Costa Cruz, Esp.

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba PA, 30 de novembro de 2019.

-

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, aos meus familiares e amigos.

.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades, aos meus familiares pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos. Enfim a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado aos professores do curso que contribuíram com meu desenvolvimento e crescimento intelectual, em especial, minha orientadora, **Raquel Peres Rocha** por sua dedicação e profissionalismo.

À Faculdade de Itaituba por me conceder a honra de estudar nessa instituição e assim realizar esse sonho de ter uma graduação.

“Que todos os nossos esforços estejam sempre focados no desafio à impossibilidade. Todas as grandes conquistas humanas vieram daquilo que parecia impossível”.

“Charles Chaplin”.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo mostrar quais são as dificuldades dos professores da E.M.E. F. Prof. Valdomiro Mendes Rodrigues, para ministrar aulas da disciplina de história sem formação acadêmica específica, tem também a intenção de refletir sobre a educação os diferentes fatores que interferem neste processo, estudo aborda uma possibilidade de ação educativa em torno da construção do conhecimento histórico. Refletir sobre a educação os diferentes fatores que interferem neste processo. Deste modo, cabe expor algumas questões as quais norteiam esse estudo, é possível construir o saber histórico sem uma formação aprofundada? Quais as expectativas em torno desse processo educativo? Quais os aportes disponíveis ao mediador do processo de conhecimento em vista? Tal estudo pode proporcionar que os sujeitos reflitam no seu contexto, seja de maneira a estranhar ou a reconhecer a importância da formação dentro da história. Na tentativa de responder as inquietações aqui apresentadas, utiliza-se como metodologia a análise Documental, que foi empregada ao analisar o teor de alguns documentos, os quais servem de suporte para algumas perspectivas na educação e no ensino de história. Analisando o perfil dos professores das séries iniciais com relação ao ensino e aprendizagem dos conteúdos de História no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Escola pesquisada, verificando se os alunos estão obtendo conhecimento histórico adequadamente, a pesquisa apresenta como proposta refletir sobre a formação do professor e suas perspectivas para o ensino aprendizagem. O embasamento teórico se deu através de livros e artigos científicos visando à qualidade bibliográfica, bem como uma pesquisa de campo, qualitativa, investigando qual é a formação do professor que está ensinando história nas series iniciais no contexto educativo. As considerações finais contemplaram um comparativo entre os referenciais teóricos e a pesquisa de campo.

Palavras-chave: História, Educação, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present work of course conclusion aimed to show what are the difficulties of teachers of the E.M.E. F. Prof. Valdomiro Mendes Rodrigues, in order to teach history subjects without specific academic training, also intends to reflect on education the different factors that interfere in this process. This study addresses a possibility of educational action around the construction of historical knowledge. The guiding questions, Is it possible to build historical knowledge without thorough training? What are the expectations around this educational process? What contributions are available to the mediator of the knowledge process in view? Such a study may allow subjects to reflect on their context, either in ways that are strange to or recognize the importance of training within history. Thus, it is appropriate to expose some questions that motivated this study: Is it possible to build historical knowledge without a thorough education? What are the expectations around this educational process? What contributions are available to the mediator of the knowledge process in view? In an attempt to answer the concerns presented here, the Documentary Analys, is used as a methodology, which is used to analyze the content of some documents, which support some perspectives in the education and teaching of history. Analyzing the profile of the teachers of the early grades in relation to the teaching and learning of history contents in the first cycle of the elementary school of the researched school, verifying if the students are getting historical knowledge properly, the research proposes to reflect on the teacher education and your perspectives for teaching learning. The theoretical basis was through books and scientific articles aiming at good bibliographic quality, as well as a. The theoretical basis will be through books and scientific articles aiming at good bibliographic quality, as well as a qualitative field research, investigating what is the formation of the teacher who is teaching history in the early grades in the educational context. The final considerations will contemplate a comparison between the theoretical references and the field research.

Keywords: History, Education, Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 1 –Idade do entrevistado.	35
Figura 2 - Genêro.	36
Figura 3 –Grau de instrução	36
Figura 4 –A importancia da formação para ministrar aulas de historia	37
Figura 5 –Area de graduação.	37

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 MEMORIA E NARRATIVA HISTORIOGRAFICA.....	14
2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A TRAJETORIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESORES DE HISTÓRIA.....	24
3. METODOLOGIA.....	29
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	29
4 TRAJETORIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICIPIO DE NOVO PROGRESSO PA	30
4.1 ESCOLA PESQUISADA.....	35
4. 2 PESQUISA DE CAMPO.....	36
CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, vêm-se, de forma recorrente, discutindo questões importantes acerca do ensino de História em nosso país, uma vez que seus desafios, abordagens, possibilidades e métodos de ensino estão em pauta na mídia, no meio acadêmico, nas escolas e em outros tantos lugares. Isto ocorre posto que, cada vez mais, percebe-se a importância de analisar o passado de maneira crítica, responsável e sem preconceitos.

A presente pesquisa teve como objetivo geral mostrar o Ensino de História e Formação de Professores na ESCOLA VALDOMIRO MENDES RODRIGUES NOVO PROGRESSO PA.E objetivos específicos demonstrar quais são as dificuldades dos professores da E.M.E. F. Prof. Valdomiro Mendes Rodrigues, para ministrar aulas da disciplina de história sem formação acadêmica específica; refletir sobre a educação os diferentes fatores que interferem neste processo, estudo aborda uma possibilidade de ação educativa em torno da construção do conhecimento histórico.

Tal estudo pode proporcionar que os sujeitos reflitam no seu contexto, seja de maneira a estranhar o ou a reconhecer a importância da formação dentro da história. Sendo assim foram levantadas algumas questões que nortearam esse estudo: É possível construir o saber histórico sem uma formação aprofundada? Quais as expectativas em torno desse processo educativo? Quais os aportes disponíveis ao mediador do processo de conhecimento em vista?

O discurso histórico explicita uma identidade social, não como “dada” ou estável, mas enquanto se diferencia de uma época anterior ou de uma outra sociedade. Ele supõe a ruptura que transforma uma tradição em um objeto passado, da mesma forma que a história do “Antigo Regime” supõe a Revolução.

Mas essa relação com a origem, próxima ou longínqua, da qual uma sociedade se separa sem poder eliminá-la é analisada pelo historiador, que faz dela o lugar da sua ciência. [...]”. (CERTEAU, 2007, p.55-56,).

Esse fato o implica um novo modo de visualizar o ensino de História, juntando o com a vivência, as curiosidades e o aprendizado interdisciplinar, para acabar, definitivamente, com a representação da História como uma

disciplina de “datas” e “decorebas”, bem, todavia favorecer a construção de um aprendizado a ser carregado por toda a vida.

Ação está de ruptura com a visão disciplinar do conhecimento histórico deve estar competida, não apenas de ensinar o que é necessário para a aprovação imediata, mas também de ressaltar a importância do passado construído e a responsabilidade dos alunos enquanto cidadãos e atuantes de sua própria história.

Dessa forma, discutir os objetivos da disciplina de História, seus métodos e, especialmente, sua ligação com o universo acadêmico se torna imprescindível. O município de Novo Progresso assim como no restante do Brasil ainda apresenta grandes desafios a ser transposto no que diz respeito ao ensino e aprendizagem no Ensino de História, principalmente na formação do conhecimento histórico inicial, fato esse que deveria ocorrer na formação inicial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, por diversos motivos não está vigorando.

A falta de habilidade e formação acaba causando certa frustração para os professores de História, pois espera-se que o aluno chegue a esse nível educacional com pelo menos as noções básicas de conhecimento histórico, entendimento sobre a importância da disciplina e alguns conhecimentos prévios sobre acontecimentos históricos e cronologia, no entanto, o professor tem que iniciar os estudos históricos em um grau de ensino que os alunos já deveriam estar nivelados, visto que, em cada turma o professor tem apenas duas aulas semanais de 45 minutos cada, tempo que não é suficiente para o desenvolvimento pleno da disciplina.

O trabalho está organizado com uma breve discussão sobre memória e narrativa historiográfica, na sequência abordou sobre a formação de professores e o ensino de História, e finaliza-se com a apresentação dos resultados da pesquisa desenvolvida na escola campo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 MEMÓRIA E NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

Para Scachetti (2013), compreender a trajetória da história da Educação é uma parte essencial da formação dos docentes por isso, Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sugere que essa área do conhecimento seja o eixo da organização dos conteúdos curriculares de Pedagogia.

Ao longo de sua história, a educação passa por grandes transformações em sua metodologia e também na forma de transmissão e assimilação de conhecimento. Nas sociedades tribais, a educação era difusa, ou seja, transmitida de pai para filho através da prática e da vivência diárias.

Como o tempo não para, e não podemos revivê-lo, tão pouco congelá-lo, nem o deter, se pode lembrá-lo, apenas. O tempo só se converte em tempo humano quando se organiza, encontra sentido, dar significado em uma narração. A narrativa, por sua vez, é a forma da memória e a memória, a presença do passado.

Segundo Aranha (1993), na Antiguidade Oriental, a educação passa a ser tradicionalista, e o ensino privilégio de uma pequena elite, ficando a grande massa excluída e restrita à educação familiar informal. Já a educação grega, buscava a formação integral, corpo-espírito e o debate intelectual. O tratamento que a memória recebeu de alguns autores foi de que é oposta à história (HALBWACHS, 1990).

Porém, outros autores, afirmaram que a memória e a história são sinônimas, ou que são fundidas uma na outra, especialmente no desenvolvimento de uma memória nacional (NORRA, 1993). Rejeitamos a concepção de que história e memória são a mesma coisa e também nos distanciamos daqueles que as percebem como opostas.

Com base em estudos de Paul Ricoeur (2000), percebe-se, que este ocupou-se com a memória tardiamente: a questão aparece na obra *A memória, a história e o esquecimento*.

Antes, contribuiu no campo historiográfico com *Tempo e narrativa*, publicada em francês, em três volumes, em 1984, 1985 e 1988, trabalho no qual analisou a natureza do ato narrativo em relação à percepção e

representação da temporalidade.

Segundo Ricoeur (2000), na medida em que a referência última da narrativa é percebida como a própria estrutura do tempo, a ficção e a história passam a se implicar mutuamente, embora sem anular suas particularidades. A tessitura de uma intriga e a chamada referência metafórica as aproximam; a ambição veritativa, no âmbito da epistemologia, estabelece a diferenciação. A tese é que:

Com isso, é necessário ressaltar que a educação em torno da História é imprescindível para a compreensão dos processos históricos e para a sua articulação com o atual contexto. Desse modo, a História possui uma função essencial na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos (FONSECA, p.25 2003).

Existe uma relação entre viver e narrar, entre o passado e a história. É através do narrar que o tempo e os acontecimentos são ordenados, que a escrita da história se torna inteligível. (FONSECA, 2003).

A narrativa permite que acontecimentos reais, interdependentes dos que os antecedem e dos que os sucedem, sejam representados com sentido e estética próprios. Já a ficção lida com acontecimentos irrealis, como se fossem reais por meio da voz narrativa. (FONSECA, 2003).

Na narrativa, o passado estabelece uma relação com o presente e com o futuro. Deste modo, o estudo da memória deve admitir que o sujeito busque sentido em experiências passadas, mas com a visão acerca do que ocorreu no momento em que é elaborada a narração, isto é, atrelada a ideias, opções e imagens do presente. (FONSECA, 2003).

Para Fonseca (2003), isso as une, as intrigas, ou seja, a representação faz parte da tessitura tanto do texto histórico como do literário. No entanto, a epistemologia as separa. Concluímos que toda a produção da historiografia está marcada pelo signo da narratividade, bem como a literatura ou mesmo um relato oral. Ou seja, busca-se a constituição de um sentido que transcende o evento em si, recorrendo-se inevitavelmente à imaginação e à interpretação do mundo.

Para o estudo da memória precisamos considerar também o esquecimento, pois, para Ricoeur (2007), "ver uma coisa é não ver outra.

Narrar um drama é esquecer outro" (2007, p. 459). Quando narramos, através da memória, fazemos uma construção psíquica que é seletiva, ou seja, representamos o passado também através de esquecimentos. Além disso, é preciso considerar o indivíduo dentro de contextos que são também responsáveis pela constituição de uma identidade narrativa.

"A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (LE GOFF, 1994, p. 419).

Tomar a narrativa oral como fonte da história é possível graças às mudanças na relação entre a história e a memória, articuladas a uma série de modificações nas concepções epistemológicas, constituindo, de tal modo, um novo cenário de possibilidades no âmbito historiográfico, onde a mais expressiva alteração talvez seja relativa à pretensão de objetivismos e na produção do conhecimento histórico. (LE GOFF, 1994).

Analisa-se as narrativas estabelecendo diálogo entre o *Ensino de História*, que remete à construção da disciplina, as políticas públicas a ele aplicadas e sua função político-social, e a *História Ensinada*, dimensão micro que valoriza o educador, visto que nos remete à prática do ato de ensinar história. Observamos que essa distinção é indicada por Fonseca (1993).

Filiamo-nos aos movimentos que procuram colocar os professores como sujeitos da pesquisa e nos vinculamos à área de pesquisa do ensino de história que é definida como:

[...] um campo de pesquisa em processo de constituição, que se legitima e se afirma tanto nos espaços institucionais de produção do conhecimento na área de Educação quanto na área de História. No Brasil, tal campo situa-se, fundamentalmente, na área de Educação, como um espaço inter-disciplinar construído na inter-relação da História e dos saberes pedagógicos para a busca da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da disciplina. Além disso, existe a preocupação de se compreenderem as implicações sociais, políticas e culturais presentes no Ensino de História (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 7).

Na educação, é na década de 1980 que começam a aparecer estudos que têm como foco o professor enquanto sujeito de análise. Posteriormente, os trabalhos com esse foco investigativo cresceram significativamente, mas demoraram a chegar ao Brasil. História (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007).

Atualmente, estudos dedicados à vida do educador, aos trajetos docentes, biografias e o uso da história oral de vida ganham destaque na área da educação, especialmente, no âmbito da história da educação que (GALVÃO; SOUZA JÚNIOR, 2005).

[...] passou por um verdadeiro processo de renovação. No Brasil, especificamente nos últimos vinte anos, esse campo de estudos aproximou-se de uma nova forma de escrever a história [...] os estudos passaram a ser mais *localizados* e contextualizados, lidando com *períodos de tempo mais curtos*. [...] passou a se preocupar com a organização e o funcionamento interno das escolas, com a expressão e/ou construção cultural no cotidiano escolar, como estabelecimento do conhecimento, do currículo, das *disciplinas escolares*. Além das fontes oficiais, que têm recebido um novo olhar e um novo tratamento, outras fontes passaram a ser utilizadas, tais como a fotografia, a literatura, os manuais escolares, os jornais e revistas, a "história" oral etc. (GALVÃO; SOUZA JÚNIOR, 2005, p. 397).

Ataide (2006), menciona que a história oral foi introduzida no Brasil no início dos anos 70, mas foi apenas na década de 1990 que se expandiu, quer como metodologia, quer como técnica ou fonte gerando grandes questionamento o uso da história oral é uma possibilidade de vislumbrar uma aparente obviedade: que o professor de história faz história, que é uma pessoa que faz escolhas e tem uma trajetória pessoal que se articula à sua trajetória docente. Na educação, a modalidade de história oral de vida, buscando as experiências e trajetórias de professores, tem sido bastante empregada. Esta modalidade.

[...] dirige seu foco especialmente para a experiência pessoal do entrevistado, enfatizando sobremaneira seus processos subjetivos e sua(s) identidade(s). [...] Este depoimento oral, ao mesmo tempo em que reconstrói uma história pessoal, promove, também, um profundo processo de revisão, reconstrução e ressignificação do passado e do presente, resultando numa narrativa estruturada da própria história do entrevistado, agora apresentada com objetivos públicos. A História Oral de Vida, como narrativa, representa uma das formas como o sujeito se compreende, como interpreta sua autoimagem e como

deseja ser conhecido pelos outros. Nessas entrevistas, o narrador está livre para construir a sua própria versão, na qual poderá ocultar, revelar e recriar sua experiência pessoal (ATAIDE, 2006, p. 318).

De forma que identificar a percepção do depoente sobre a sua profissão é entrar em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que este inventa de si. Entendemos que, no que se reporta à identidade profissional dos educadores de história, a história oral pode abrir caminhos ainda pouco explorados.

[...] o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento de enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração (ABRAHÃO; SOUZA, 2006, p. 151).

A narrativa oral como fonte da história é possível graças às mudanças na relação entre a história e a memória, articuladas a uma série de modificações nas percepções epistemológicas, constituindo, de tal modo, um novo cenário de possibilidades na história, onde a mais expressiva alteração talvez seja relativa à produção do conhecimento histórico.(ABRAHÃO; SOUZA, 2006).

Ao valorizar questões de âmbito subjetivo e reflexivo relativas ao sujeito histórico, que fora esquecido, muitas vezes, da memória pública, sendo que a memória não é só um objeto da história, mas deve ser analisada como um fenômeno social. (ABRAHÃO; SOUZA, 2006).

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisas têm demonstrado que os estudos de histórias de vida de educadores são muito importantes para pensar a formação de professores.

Para refletir sobre formação de professores, vemos a necessidade de voltar para a história dessa formação e aprofundar esse estudo.

Remond (1987, p. 312) afirma que "as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As conjunturas são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão para onde a maioria dos historiadores são professores.

No Brasil, a realidade é que a área de atuação profissional para os historiadores é a educação. Assim, cabe-nos perguntar: como os professores narram e produzem sentido acerca da formação para docência que têm recebido? E como professores sem a formação específica dentro da história faz para superar os desafios do trabalho docente e transmitir conhecimento?

Torna-se necessário a noção de que a formação permanente do educador de história se faz ao longo de toda sua vida. O processo de formação permanente do professor, sempre inacabado, construído ao longo da trajetória pessoal e profissional, é multifacetado, dialógico e complexo.

Ainda assim, a formação inicial tem um papel mobilizador e problematizador, onde acontece a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas. É espaço de construção de identidade docente. Portanto, "compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. [...] Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história" (MOITA, 1995, p. 114-115).

A trajetória profissional resulta de experiências vividas na formação inicial, relativas às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influência de professores, lembranças de escolas, compondo, de tal maneira, o modo único de cada educador ser e estar na profissão. Em *A aventura de formar professores*, Veiga fomenta um debate crítico frente à formação de professores, para ela:

[...] a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade

concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2009, p. 27).

Para Nóvoa (1994), para os educadores foi, por longo tempo, imposta uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, que negligenciava o papel do professor. Paradoxalmente, entre as principais dificuldades enfrentadas ao longo da formação inicial, encontradas nas narrativas, podemos mencionar a dicotomia percebida pelos professores entre teoria e prática um dos maiores desafios dos cursos de licenciatura. Ele investiga qual foi o tratamento dispensado à categoria profissional dos educadores, mencionando estudos de Ball e Goodson (1989) e Woods (1991), quando estes se referem

[...] aos anos 60 como um período onde os professores foram "ignorados", parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram "esmagados", sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1994, p. 15).

No que tange às políticas públicas do ensino de História, precisamos considerar que este foi alvo de uma série de mudanças, a partir especialmente de 1968, em um processo contínuo de desqualificação dos professores de história. Como o professor tem um papel central na constituição de qualquer projeto educacional, este foi diretamente atacado pelas diretrizes políticas do Estado. Isso acarretou uma progressiva perda de autonomia, desvalorização da sua imagem e desqualificação social de seu trabalho Fonseca afirma que:

[...] o Ensino de História constitui-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no Ensino de História. Num primeiro momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da História (1993, p. 25).

A reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento e progressão social, atendendo às demandas por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação.

Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior.

A LDBEN de 1971, em um dos momentos mais críticos da história do Brasil, propõe uma "formação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania". Alterou-se a nomenclatura dos graus de ensino: o primeiro grau, equivalente ao ensino primário e ao ginasial, e o segundo grau, equivalente ao colegial. Quanto ao currículo, previu-se Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, "no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário" (FONSECA, 1993, p. 25).

A reforma universitária propôs, em 1968, um novo modelo para o ensino superior. Ainda assim, não atendeu à expectativa dos cursos de licenciatura. Segundo Fonseca,

Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o "ajustamento" da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes (FONSECA 1993, p. 21).

Para que esse projeto fosse implementado, foram assegurados cursos para a formação continuada para os professores:

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo

específico no qual o aluno pretende se formar. A especialização em História ou Geografia dá-se nos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado (FONSECA, 1993, p. 27).

‘Veiga nos diz que "o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico" (2009, p. 27).

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais intencionavam dissolver este campo de formação. O projeto de desqualificação do professor de História colocou os educadores na condição de trabalhadores. Acarretou sua proletarização e, como reação, uma consequente sindicalização e organização, greves, reivindicação de melhores condições de trabalho, não só contra o descaso com as licenciaturas, mas contra toda a política educacional. As lutas pela exclusão dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, a redemocratização no Brasil, o movimento internacional de revisão historiográfica e as greves impulsionaram novos paradigmas sobre a formação e o trabalho do educador.

[...] os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais também continuam existindo, sobretudo nas instituições de ensino superior privadas. Como é conhecido, estas instituições são responsáveis por uma média de 60% das matrículas [dados de 1988] no ensino superior. Logo, grande parte dos professores habilitados para o Ensino de História e Geografia são oriundos dos cursos de Estudos Sociais destas instituições (FONSECA, 1993, p. 48).

Durante os anos 80, convivem no plano educacional, de um lado, um movimento de renovação, de repensar o ensino de história e de luta classista, e, de outro, a conservação de uma legislação feita no período ditatorial. Assim, "nos anos de 1980, as lutas pelo retorno do ensino de História ao currículo do então 1.º Grau exigiram estudos e reflexões sobre o que e como ensinar no lugar dos Estudos Sociais e da antiga história tradicional" (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 8).

O final da década de 1970 e a década de 1980 representam mudanças no ensino de história, nomeadamente, no movimento historiográfico brasileiro. Essas mudanças refletiram no ensino de história, podemos chamar tal período de a "Era do Repensando" (CAIMI, p.34, 2001).

No plano da história ensinada, esse processo correspondeu, ainda que paulatinamente, a modificações que foram se incorporando à formação de professores nas universidades.

Um processo lento e desigual, segundo Martins (2007, p. 13): "Nas três últimas décadas do século XX, ocorreram a implantação, consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em História, particularmente nas universidades públicas.

Desde ao final da década de 1970, com o clima de abertura política do regime militar, ocorrera uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais. Essa reorganização das associações profissionais e entidades representativas dos professores estimulou o repensar das práticas educativas e sociais.

Assim a década de 1980 foi marcada por uns intensos debates em torno do Ensino de História, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina (Schmidt e Cainelli 2001, p. 43).

Para Schmidt e Cainelli as questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino da História para a escola fundamental e média também se tornaram objeto de discussão (SCHMIDT E CAINELLI 2004, p. 11).

As novas perspectivas para o ensino de História foram sendo introduzidas em um longo processo de aceitação de novas ideias, que, aos poucos, por meio de renovações na formação de professores, foram sendo incorporadas na história ensinada e nos livros didáticos.

Nos anos 1990, a historiografia e o ensino de História no Brasil passam a admitir novos enfoques e novos temas, com a contribuição da subjetividade, do cotidiano e da memória.

A disciplina de História abriu espaço para aprender sobre memórias plurais, mentalidades e culturas. No campo do ensino de História, as inovações acadêmicas foram muitas.

Pode-se evidenciar, neste breve retrospecto, que os problemas apontados na formação de professores não são atuais e que têm sua formação

na criação das licenciaturas, nas quais se aparta o conhecimento específico dos conhecimentos pedagógicos.

Através dos conhecimentos históricos existe a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento da cultura e história das civilizações, proporcionando-lhe melhoras nas perspectivas de vida e dessa forma desmistificar a ideia de que a história é uma disciplina de pouca importância sempre acontecerá a aprendizagem mesmo não se tendo uma formação específica, entretanto, para uns ela vem acompanhada de muita estimulação, atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo.

2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Há décadas, o tema da relação entre a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula já estava na pauta dos encontros, congressos e seminários. Sempre presente nessas discussões a necessidade de serem realizadas mudanças, com o objetivo de se superar o ensino tradicional de História. Debates que levaram ao enfrentamento das questões, direção da modernização dos currículos e a qualificação e atualização de professores de História. Nos dias atuais estão sendo dispendidos neste sentido recursos financeiros e humanos, em vários Estados do Brasil,

O tempo não pode ser parado sequer revivê-lo, tão pouco congelá-lo, nem detê-lo. Pode ser apenas lembrado. A narrativa, é a forma da memória e a memória, a presença do passado.

O tratamento que a memória recebeu de alguns autores foi de que é oposta à história (HALBWACHS, 1990). Outros autores afirmaram que a memória e a história são sinônimas, ou que são fundidas uma na outra, especialmente no desenvolvimento de uma memória nacional (NORRA, 1993). Recusamos a concepção de que história e memória são a mesma coisa e também nos distanciamos daqueles que as percebem como opostas.

Cremos, com base em estudos de Paul Ricoeur, a relação da história e da memória numa perspectiva dialógica.

Ricoeur (2000), ocupou-se com a memória onde a questão aparece na obra *A memória, a história e o esquecimento*, publicada em francês em 2000. Antes, contribuiu no campo historiográfico com *Tempo e*

narrativa, publicada em francês, em três volumes, onde analisou o ato narrativo em relação à percepção e representação da temporalidade.

Segundo Ricoeur (2000), na medida em que a referência última da narrativa é percebida como a própria estrutura do tempo, a ficção e a história passam a se implicar mutuamente, embora sem anular suas particularidades. A tessitura de uma intriga e a chamada referência metafórica as aproximam; a ambição veritativa, no âmbito da epistemologia, estabelece a diferenciação. A tese é que:

[...] el vínculo de la historia con el relato no puede romperse sin que la historia pierda su especificidad entre la ciencias humanas. Diré, em primer lugar, que el error fundamental de aquellos que oponen historia y relato se debe al desconocimiento del carácter inteligible que la trama confiere al relato, algo que Aristóteles había sido el primero en subrayar. Una noción ingênua del relato, como sucesión deshilvanada de acontecimientos, se encuentra siempre em el trasfondo de la crítica al carácter narrativo de la historia. Dicha crítica sólo aprecia el carácter episódico y olvida el carácter configurado, que constituyela base de su inteligibilidad. Al mismo tiempo, se ignora la distancia que establece el relato entre él y la experiencia viva. Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta (RICOEUR, 2000, p. 192).

Vê-se a necessidade de colocar os professores como sujeitos da pesquisa e nos vinculamos à área de pesquisa do ensino de história que é definida por Monteiro, Magalhães como:

um campo de pesquisa em processo de constituição, que se legitima e se afirma tanto nos espaços institucionais de produção do conhecimento na área de Educação quanto na área de História. No Brasil, tal campo situa-se, fundamentalmente, na área de Educação, como um espaço inter-disciplinar construído na inter-relação da História e dos saberes pedagógicos para a busca da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da disciplina. Além disso, existe a preocupação de se compreenderem as implicações sociais, políticas e culturais presentes no Ensino de História (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 7).

Na década de 1980 que começam a aparecer estudos que têm como foco o professor enquanto sujeito de análise. Posteriormente, os trabalhos com esse foco investigativo cresceram significativamente, mas demoraram a chegar ao

Brasil. Atualmente, estudos dedicados à vida do educador, aos trajetos docentes, biografias e o uso da história oral de vida ganham destaque na área da educação, especialmente, no âmbito da história da educação.

Segundo Galvão 2005 No Brasil, especificamente nos últimos vinte anos, esse campo de estudos aproximou-se de uma nova forma de escrever a história [...] os estudos passaram a ser mais *localizados* e contextualizados, lidando com *períodos de tempo mais curtos*. [...] passou a se preocupar com a organização e o funcionamento interno das escolas, com a expressão e/ou construção cultural no cotidiano escolar, como estabelecimento do conhecimento, do currículo, das *disciplinas escolares*. Além das fontes oficiais, que têm recebido um novo olhar e um novo tratamento, outras fontes passaram a ser utilizadas, tais como a fotografia, a literatura, os manuais escolares, os jornais e revistas, a "história" oral etc. (GALVÃO; SOUZA JÚNIOR; 2005, p. 397)

A história oral foi introduzida no Brasil nos anos 1970, mas foi apenas na década de 1990 que se expandiu, quer como metodologia, quer como técnica ou fonte. Na educação, a modalidade de história oral de vida, buscando as experiências e trajetórias de professores, tem sido bastante empregada. Esta modalidade

dirige seu foco especialmente para a experiência pessoal do entrevistado, enfatizando sobremaneira seus processos subjetivos e sua(s) identidade(s). [...] Este depoimento oral, ao mesmo tempo em que reconstrói uma história pessoal, promove, também, um profundo processo de revisão, reconstrução e ressignificação do passado e do presente, resultando numa narrativa estruturada da própria história do entrevistado, agora apresentada com objetivos públicos. A História Oral de Vida, como narrativa, representa uma das formas como o sujeito se compreende, como interpreta sua autoimagem e como deseja ser conhecido pelos outros. Nessas entrevistas, o narrador está livre para construir a sua própria versão, na qual poderá ocultar, revelar e recriar sua experiência pessoal (ATAIDE, 2006, p. 318).

O estudo da memória deve admitir que o sujeito busque sentido em experiências passadas, mas com a visão acerca do que ocorreu no momento em que é elaborada a narração, isto é, atrelada a ideias, opções e imagens do presente. De forma que identificar a percepção do depoente sobre a sua profissão é entrar em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que este inventa de si. Entendemos que, no que se reporta à identidade profissional dos educadores de história, a história oral

pode abrir caminhos ainda pouco explorados.

A perspectiva da problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, traz possibilidades que podem significar desde a capacidade mais simples de construir uma problemática com relação a um objeto de estudo, a partir das questões postas pelos historiadores e pelos próprios alunos.

Na prática da sala de aula, a problemática acerca memória pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou daquelas que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem.

Desta maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração, inclusive, o fato de que a própria história coloca questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Neste caso, a problematização é um procedimento fundamental para a educação histórica.

Na narrativa, o passado estabelece uma relação com o presente e com o futuro. Deste modo, o estudo da memória deve admitir que o sujeito busque sentido em experiências passadas, mas com a visão acerca do que ocorreu no momento em que é elaborada a narração, isto é, atrelada a ideias, opções e imagens do presente. De forma que identificar a percepção do depoente sobre a sua profissão é entrar em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que este inventa de si. Entende-se que, no que se reporta à identidade profissional dos educadores de história, a história oral pode abrir caminhos ainda pouco explorados.

O uso da história oral é uma possibilidade de vislumbrar uma aparente obviedade onde o professor de história faz história, que é uma pessoa que faz escolhas e tem uma trajetória pessoal que se articula à sua trajetória docente. Abrahão e Souza trabalham com o ato narrar e nos dizem que:

[...] o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento de enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração (ABRAHÃO; SOUZA, 2006, p. 151).

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou daquelas que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Desta maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração, inclusive, o fato de que a própria história coloca questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Neste caso, a problematização é um procedimento fundamental para a educação histórica.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho de conclusão de curso tem a questão norteadora dificuldade dos professores da E.M.E. F. Prof. Valdomiro Mendes Rodrigues, para ministrar aulas da disciplina de história sem formação acadêmica específica, tem como problemática falta de cursos na área de história no município. Nesta perspectiva, temos como objetivo mostrar o Ensino de História e Formação de Professores na ESCOLA VALDOMIRO MENDES RODRIGUES NOVO PROGRESSO PA; proporcionar que os sujeitos reflitam no seu contexto seja de maneira a estranhar o ou a reconhecer a importância da formação dentro da história; expor algumas questões as quais motivaram esse estudo; construir o saber histórico sem uma formação aprofundada, analisar o teor de alguns documentos, os quais servem de suporte para algumas perspectivas na educação e no ensino de história.

O embasamento teórico se deu através de livros e artigos científicos visando à boa qualidade bibliográfica, bem como uma pesquisa de campo, qualitativa, investigando qual é a formação do professor que está ensinando história nas séries iniciais no contexto educativo. As considerações finais irão contemplar um comparativo entre os referenciais teóricos e a pesquisa de campo.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O presente trabalho foi realizado através de pesquisa de campo, de modo quantitativo, onde foi analisado o perfil dos professores das séries iniciais com relação ao ensino e aprendizagem dos conteúdos de História no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Escola pesquisada, verificando se os alunos estão obtendo conhecimento histórico adequadamente, a pesquisa apresenta como proposta refletir sobre a formação do professor e suas perspectivas para o ensino aprendizagem. Com breve relato do histórico da educação, sua relação com desempenho e o trabalho do professor de história.

4. TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE NOVO PROGRESSO PA

Para se elucidar acerca da formação de professores, se vê a necessidade de pesquisas quanto formação de professores. Estas pesquisas têm demonstrado que os estudos de histórias de vida de educadores são muito importantes para pensar a formação de professores. Remond (1987, p. 312) afirma que "as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores".

Em Novo Progresso PA, como na maioria dos demais municípios brasileiros a realidade é que a área de atuação profissional para os historiadores é a educação. Assim, vem-nos a pergunta como os professores narram e produzem sentido acerca da formação para docência que têm recebido?

O processo de formação permanente do professor, está sempre inacabado, é construída ao longo da trajetória pessoal e profissional, é complexo onde se pretende encontrar respostas para os desafios do trabalho docente, ainda assim, a formação inicial tem um papel mobilizador e problematizador, onde acontece a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas. É espaço de construção de identidade docente. Portanto, "compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. [...] Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história" (MOITA, 1995, p. 114-115).

As questões levantadas em torno da formação de professores não são preocupações novas estão expressas em diversas políticas públicas ao longo da história da formação de professores no Brasil. Isso é um sinal da importância de se pensar a formação de professores e, no caso, a formação específica para o ensino de história; e, ao mesmo tempo, buscar a geração de problemáticas persistentes, historicamente identificadas e proclamadas no cenário educacional brasileiro.

A trajetória profissional resulta de experiências vividas na formação inicial, relativas às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influência de professores, lembranças de escolas, compondo, de tal maneira, o modo único de cada educador ser e estar na profissão. Em *A aventura de formar professores*, Veiga fomenta um debate crítico frente à formação de professores, para ela:

Para Veiga 2009 a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2009, p. 27).

Para a autora a articulação que deve existir entre a teoria e a prática, vendo-as não como coisas estagnadas e separadas, mas como partes de um todo. Nóvoa expõe que aos educadores foi, por longo tempo, imposta uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, que negligenciava o papel do professor. Investiga qual foi o tratamento dispensado à categoria profissional dos educadores, mencionando estudos de Ball e Goodson (1989) e Woods (1991), quando estes se referem

[...] aos anos 60 como um período onde os professores foram "ignorados", parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram "esmagados", sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1994, p. 15).

Entre ser "invisível" ou "engolidos", as imputações sociais dos professores foram crescendo, em resposta às demandas da sociedade e às imposições políticas. Isso acarretou uma grande perda de autonomia, desvalorização da sua imagem e desqualificação social de seu trabalho.

No Brasil, esse processo de proletarização (ENGUITA, 1991) foi agravado por políticas públicas, muitas vezes, alheias às necessidades da

educação, por exemplo, o modelo de formação "3 + 1". Fortemente criticado, o modelo prevaleceu oficialmente até a década de 1960.

Havia uma separação entre conhecimentos específicos, para os quais ficavam destinados três anos, e os pedagógicos, mais um ano. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, de 1961 tenha extinguido esse modelo, a formação de professores prosseguiu fragmentada. Isso acarretou, na prática profissional, profunda separação entre a universidade e as problemáticas da escola. A reforma universitária propôs, em 1968, um novo modelo para o ensino superior. Ainda assim, não atendeu à expectativa dos cursos de licenciatura. Segundo Fonseca,

De um lado, a reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento e progresso social, supostamente atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior. Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o "ajustamento" da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes (FONSECA 1993, p. 21).

Esses, em grande medida, persistem até hoje na universidade. Essa lógica, que permeou a formação de professores durante as últimas três décadas do século XX, teve como base o modelo de licenciaturas curtas e plenas. A formação pautada pela separação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, aumentou a distância entre a formação acadêmica e a escola.

No que se refere às políticas públicas do ensino de História, precisamos considerar que foi alvo de muitas mudanças, a partir de 1968, em um processo contínuo de desqualificação dos professores de história.

Como o professor tem um papel central na constituição de qualquer projeto educacional, este foi diretamente atacado pelas diretrizes políticas do Estado. Fonseca afirma que:

[...] o Ensino de História constitui-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no Ensino de História. Num primeiro

momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetadas ao ensino e à produção da História (FONSECA, 1993, p. 25).

No ano de 1971, a LDBEN de em um dos momentos mais críticos da história do Brasil, propõe uma "formação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania". Alterou-se a nomenclatura dos graus de ensino: o primeiro grau, equivalente ao ensino primário e ao ginásial, e o segundo grau, equivalente ao colegial.

Quanto ao currículo, previu-se Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, "no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário" (FONSECA, 1993, p. 25).

Para assegurar esse projeto foi implementado e assegurados cursos para a formação de professores. Para Fonseca (1993):

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar. A especialização em História ou Geografia dá-se nos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado (FONSECA, 1993, p. 27).

Para Veiga (2009), "o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico" (2009, p. 27). De nossos sete entrevistados, três são formados em Estudos Sociais e em suas narrativas destacaram as atividades cívicas nas escolas e a existência de um ensino de história que denominaram positivista. Esses entrevistados contam que tiveram uma formação cerceada, que objetivava formar rapidamente mão de obra para a disciplina de Estudos Sociais.

É este o quadro em que se insere a professora Márcia, que se formou em Estudos Sociais, em 1988, numa instituição privada:

[...] os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais também continuam existindo, sobretudo nas instituições de ensino superior privadas. Como é conhecido, estas instituições são responsáveis por uma média de 60% das matrículas [dados de 1988] no ensino superior. Logo, grande parte dos professores habilitados para o Ensino de História e Geografia são oriundos dos cursos de Estudos Sociais destas instituições (FONSECA, 1993, p. 48).

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais intencionavam dissolver este campo de formação.

O projeto de desqualificação do professor de História colocou os educadores na condição de trabalhadores. Acarretou sua proletarização e, como reação, uma consequente sindicalização e organização, greves, reivindicação de melhores condições de trabalho, não só contra o descaso com as licenciaturas, mas contra toda a política educacional.

As lutas pela exclusão dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, a redemocratização no Brasil, o movimento internacional de revisão historiográfica e as greves impulsionaram novos paradigmas sobre a formação e o trabalho do educador.

Durante os anos 80, convivem no plano educacional, de um lado, um movimento de renovação, de repensar o ensino de história e de luta classista, e, de outro, a conservação de uma legislação feita no período ditatorial. Assim, "nos anos de 1980, as lutas pelo retorno do ensino de História ao currículo do então 1.º Grau exigiram estudos e reflexões sobre o que e como ensinar no lugar dos Estudos Sociais e da antiga história tradicional" (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 8).

O final da década de 1970 e a década de 1980 representam mudanças no ensino de história. Essas mudanças refletiram no ensino de história, podemos chamar tal período de a "Era do Repensando" (CAIMI, 2001).

4.1. ESCOLA PESQUISADA

Foi inaugurada em setembro de 1999 pelo Exc. Sr. Prefeito Juscelino Alves Rodrigues, Vice Prefeito Gilberto Geraldo Garzella, Secretária de Educação Sr^a. Ilda Araújo dos Santos. Localizada então no Município de Novo Progresso PA.

No início a Escola atendia de 1^a a 4^a séries comportando 200 alunos. Com o passar dos anos as exigências escolares aumentaram, dessa forma aumentaram também a oferta de vagas.

No ano de 2002 foi constituído o CE (Conselho Escolar), formado por representantes da Comunidade e da Escola, tendo o mandato dos eleitos a duração de dois anos.

Em 2006 a escola foi reconhecida e autorizada ao funcionamento de 1^a a 8^a série, pela Resolução 491/2006 CEE, e através da Resolução 490/2006 CEE e também a Educação de Jovens e Adultos através da Resolução 425/2006 CEE.

Em 2009 a escola elaborou um Plano de ação chamado PDE Escola contendo objetivos, metas e ações que deverão ser realizadas na escola a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, houve a inclusão das crianças de seis anos de idade no primeiro ano, deu-se a partir da Lei 11.274, de 2006.

A implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Novo Progresso - PA, no ano de 2010, vem sendo pesquisada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), e educadores ingressados nas redes de ensino.

A referida Lei determina que todas as escolas (municipais, estaduais e privadas) devem matricular no ensino fundamental as crianças com seis anos completos ou que venham a completar até o início do ano letivo. Define, também, que até 2010 este processo deverá ser efetivado em todo o território nacional.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Valdomiro Mendes Rodrigues, tem o corpo administrativo feito por meio de eleição democrática e assumem a responsabilidade de fazer jus uma

gestão democrática com o apoio da comunidade escolar para a gestão em 2016-2017, como diretor GLEIDSON ANARDIE OLIVEIRA MENDES e Coordenadora NELSINDA FORSTER.

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Valdomiro Mendes Rodrigues, atribuiu-se a esse nome, em homenagem ao professor do prefeito Juscelino Rodrigues que ajudou na construção da escola.

Ressalta-se até o ano de 2014 a escola ofertava o Ensino da EJA. O prédio é composto de nove salas de aula, uma secretaria, cinco banheiros quatro de alunos e um para os funcionários, uma cozinha e uma cantina, uma quadra poliesportiva. Enquanto que as extensões possuem acesso às ao patrimônio existente dos alunos matriculados. As aulas e turmas são organizadas da seguinte forma: funcionam a Educação Infantil PRE I e II, Ensino Fundamental nos períodos, matutino e vespertino..

Em 2019 a escola atende 534 alunos com um corpo docente de 14 pedagogos qualificados; 10 funcionários de apoio; 01 secretaria, 01 auxiliar de secretaria; o corpo técnico administrativo é composto por 01 diretor, e 01 coordenadora.

4. 2 PESQUISA DE CAMPO

Como abordado anteriormente o ensino da história está presente no campo educacional, mas se faz necessário maior formação e compreensão destas áreas.

Em pesquisa feita, com profissionais da Escola Professor Valdomiro Mendes Rodrigues, objetivando refletir sobre O Ensino de História e formação de Professores, abordar aos profissionais sobre seu conhecimento e graduação de história, procurou-se investigar qual o entendimento que os profissionais estão tendo acerca do assunto. Onze profissionais responderam ao questionário, porém, através da análise das respostas, pode-se perceber a seriedade e o comprometimento dos mesmos neste processo educativo.

A pergunta inicial foi à idade dos participantes, sendo que o maior índice (figura 1) estava na faixa etária dos 41 aos 50 anos.

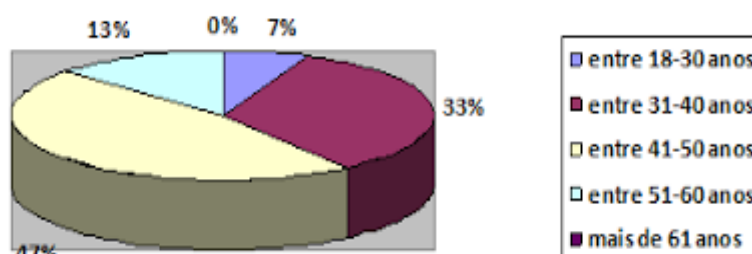


Gráfico 1: idade do entrevistado
Fonte: dados da pesquisa

A segunda questão perguntando sobre gênero do entrevistado, os profissionais femininos mostraram-se mais participativos, o que pode ser observado no gráfico (figura 2):

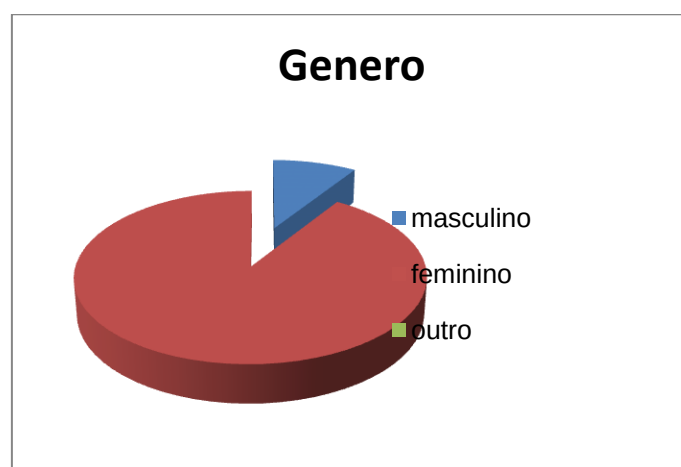


Gráfico 2: Gênero
Fonte: dados da pesquisa

Segundo Barelli 2018 Basta atravessar o portão de qualquer escola para notar uma realidade explícita: as mulheres são, em maioria massiva, responsáveis pela educação de nossas crianças. A percepção foi confirmada no Censo Escolar 2018, divulgado em janeiro pelo Ministério da Educação, que

apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira é do sexo feminino... De acordo com o Censo da Educação Superior 2016, tanto na rede privada quanto na rede pública, entre os 397 mil docentes, as mulheres representam cerca de 45%. (BARELLI, 2018)

Na questão envolvendo o grau de instrução dos entrevistados mostra que os onze professores entrevistados possuem nível superior, 7 deles possuem especialização nenhum tem mestrado e doutorado (figura 3)

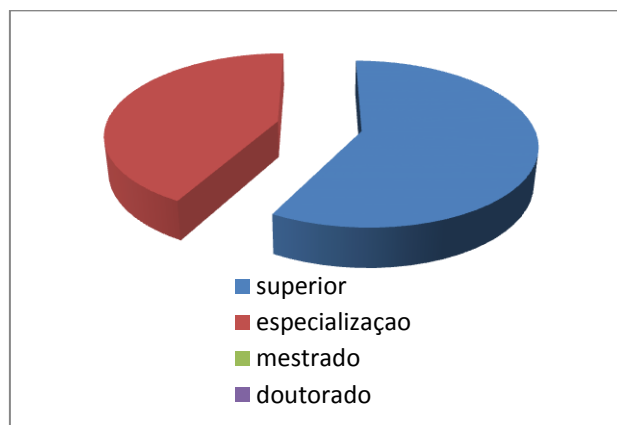


Gráfico 3: grau de instrução
Fonte: dados da pesquisa

Segundo Rüsen 2007 Formação significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir como o máximo de autoconhecimento, possibilitando o máximo de autorealização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. (Rüsen 2007, p. 95):

Na quarta questão foi questionado quanto a formação dentro da disciplina para ministrar as aulas para o profissional que atua na escola e a maioria dos profissionais entrevistados vê como muito importante a graduação para ministrar aulas de história.

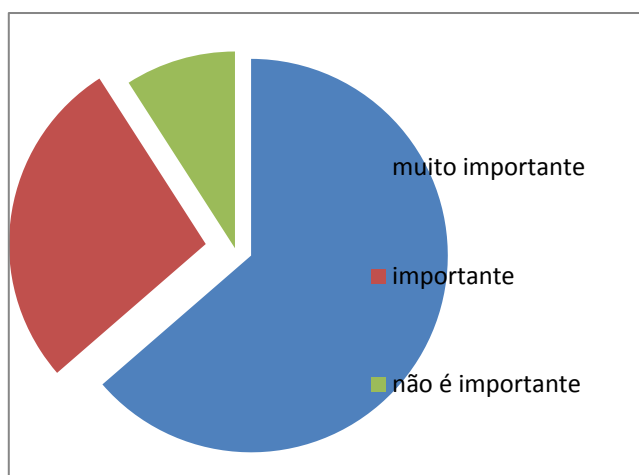


Gráfico 4: a importância da formação para ministrar aulas
Fonte: dados da pesquisa

É interessante observar os movimentos realizados, especialmente a partir da década de 1990, que colocam como foco central das políticas nacionais a formação docente, uma vez que “[...] o professor, tido como agente de mudança, emerge [...] cada vez mais, como o responsável³ pela realização do ideário do século XXI” (SCHEIBE, 2010, p. 987).

Na quinta e última pergunta objetiva, quando questionado sobre se tem formação constatamos que todos os professores são Pedagogos.

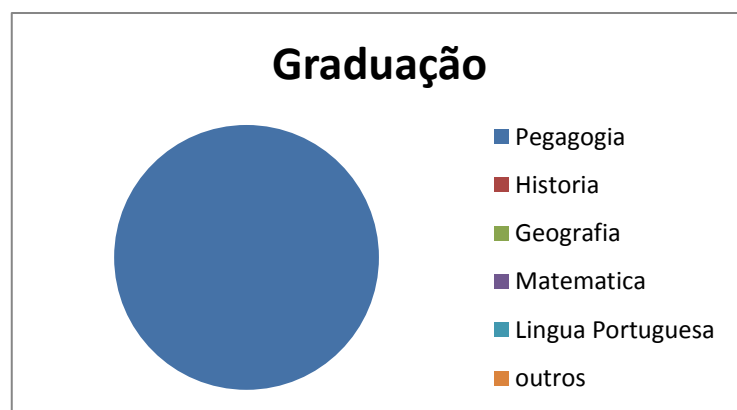


Gráfico 5: área de graduação
Fonte: dados da pesquisa

A LDBEN de 1971, em um dos momentos mais críticos da história do Brasil, propõe uma “formação para o trabalho e para o exercício

consciente da cidadania". Alterou-se a nomenclatura dos graus de ensino: o primeiro grau, equivalente ao ensino primário e ao ginasial, e o segundo grau, equivalente ao colegial. Quanto ao currículo, previu-se Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, "no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário" (FONSECA, 1993, p. 25).

Nas questões, pautadas na subjetividade, extrair as respostas que tiveram maiores semelhanças. Quando questionados sobre a importância da Formação do Professor de História no cotidiano escolar na E.M.E. F Professor Valdomiro Mendes Rodrigues do município de Novo Progresso-PA, dos onze entrevistados relataram serem pedagogos.

Ao abordar a importância da Formação do Professor de História no cotidiano escolar na E.M.E.F Professor Valdomiro Mendes Rodrigues do município de Novo Progresso-PA, objetiva-se analisar os desafios e procedimentos do ensino de história ministrado pelos docentes, e as dificuldades enfrentadas para a efetivação e materialização do trabalho pedagógico coletivo e participativo no dia, dia em sala de aula, bem como mostrar a importância da formação e qualificação do professor de história para a educação do município., assim novamente destacamos algumas colocações.

O ideal seria tornar cada professor um historiador, mas se tiver em cada escola um já seria muito bom. O ensino com essas novas descobertas provavelmente terá novas diretrizes.

A Formação docente é de grande relevância para o desenvolvimento da prática pedagógica no âmbito escolar, fator importante para que se tenha uma educação de melhor qualidade.

Para a formação de uma sociedade mais justa e humanitária, que vise um compromisso em ensinar os alunos a lutar constantemente, pela construção ativa de uma cidadania crítica e consciente. Quanto à metodologia foi necessário recorrer à entrevista oral em forma de diálogo. Pois, a importância da história oral é defendida por Oliveira, que destaca a possibilidade de trazer a história de pessoas "comuns", permeadas de subjetividade, encontros, desencontros e saberes, que de um momento para outro perdem o anonimato, tornando-se "autores" no seu coletivo. ."

CONCLUSAO

Se pode constatar através da pesquisa que a formação em História no município de Novo Progresso na Escola Professor Valdomiro Mendes Rodrigues para suprir a demanda ainda está bem aquém da necessidade, os entrevistados são sabedores que tem um papel central na constituição de posturas teóricas, práticas pedagógicas, enfim, incide diretamente no processo de construção da identidade profissional.

Os entrevistados destacaram, como principais problemas na formação, a falta de oferta de cursos presencial, o no município distanciamento da realidade da escola com a universidade. Entretanto, se pode evidenciar que as problemáticas apontadas nos cursos de formação de professores são historicamente construídas.

Constata-se que a maneira como o educador percebe a sua profissão não fica restrita somente aos processos de formação, mas é influenciada pelas trajetórias pessoais e profissionais. A história de vida de cada professor não pode ser ignorada na produção dos significados que atribuem ao fazer docente, mostrando que o processo de formação de professores não se constitui somente em função dos cursos frequentados nas universidades ou na escola, mas que ela é permanente, tal qual a constituição da identidade profissional.

Percebe-se que é importante para o professor de história, sempre está em busca de novos conhecimentos, novas bases teóricas, aliando isso as novas metodologias, para que assim, a visão de que a história é apenas uma disciplina sem muito significado e decorativa, para a sociedade como um todo, como os pais, os alunos, e pelos próprios colegas da área. É importante ressaltar que as aulas de história devem ser ministradas pelo licenciado na área, e não professores pedagogos e isso acabam causando um déficit de aprendizagem dos alunos na hora de assimilar os conteúdos da referida disciplina.

Só assim essas práticas se efetivaram e surtiram os efeitos almejados, não apenas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais também por todos que estão interessados na melhoria da qualidade do ensino dos jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; SOUZA, E. C. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. atual. São Paulo. Moderna, 1993

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. **História oral e construção da história de vida**. In:

BARELLI, Cristina Nogueira 80% dos **docentes da educação básica brasileira são mulheres, 2018**. <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/80-dos-docentes-da-educacao-basica-brasileira-sao-mulheres/ACESSO> 25 de Novembro de 2019

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 1997.

BURKE, Peter. **História como memória social**. In: _____. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-89.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001

CATANI, D. et. al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

EDITAL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM). Inep. Cadernos Pedagógicos da EaD| 24 .Disponível em: www.inep.com.br: . Acesso em: 15.06.2019.

GONÇALVES, J. R. S. **Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios**. Horiz. antropol. v.11, n.23, Porto Alegre Jan./Jun. 2005. Disponível em: . Acesso em: 06.12.2011.

ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissional e a proletarização**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p.41-61,1991.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

GALVÃO, A. M. de Oliveira; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005

GOODSON, Ivor. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. Portugal: Porto, 1994.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MARTINS, Ismênia de Lima. **História e Ensino de História: memória e identidades sociais**. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1995.

MONTEIRO, A.M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007

NORRA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: _____ (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1994.

RAMOS, Francisco R.L. **A Danação do objeto – O museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

REMOND, René. **O contemporâneo do contemporâneo**. In: CHAUNU, P. Ensaio de Ego-história. Lisboa: Edições 70, 1987.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Análisi. Revista del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, n. 25, p. 189-207, 2000.

_____. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

RÜSEN, Jörn. História viva. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.