

# UM ESTUDO SOBRE A DISCIPLINA CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

## A STUDY ON THE DISCIPLINE CONTENTS AND METHODOLOGIES OF THE TEACHING OF HISTORY IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE

Ramires Santos Teodoro de Carvalho<sup>1</sup>

Alessandra David<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o resultado de investigação da análise de um plano de ensino da disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino de História de um curso de Pedagogia presencial de uma Instituição de Ensino Superior situada num município do interior paulista, e como esse curso aborda o ensino de História em seu currículo, tomando como norte a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia de 2006. O pressuposto foi analisar a disciplina como eixo da formação do Pedagogo, especialmente a partir do debate realizado pelo Movimento dos Educadores, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), diante da Resolução do CNE/CP n. 1/2006. Percebe-se que essa disciplina deveria oferecer subsídios de reflexão para as práticas educativas dos futuros professores assim, esses teriam capacidade de trabalhar com os alunos a organização social, espaço-temporal e suas histórias de vida dentro desse contexto, além do respeito a diversidade cultural, e o respeito aos diversos grupos sociais nos mais variados tempos e espaços. Constatamos, pelo plano da IES investigada, que o ensino da disciplina em estudo está voltado para uma prática tecnicista, sem aspecto pedagógico crítico dos conteúdos que preparam os pedagogos para a formação de alunos com consciência crítica e cidadã, haja vista que, em nenhum momento abordam o que ensinar e como ensinar os conceitos, as temáticas e as metodologias fundamentais para o ensino da História.

**Palavra-chave:** Ensino de História. DCN-Pedagogia. Ensino Superior. Formação Inicial.

### Abstract

The purpose of this article is to present the research results of the analysis of a teaching plan of the subject Contents and Methodologies of History Teaching of the Pedagogy course of Institution of Higher Education located in a municipality of the interior of São Paulo, and how this course approaches the Teaching history in its curriculum, taking as its basis the Law of Guidelines and Bases n. 9.394 / 96 and the National Curricular Guidelines of the Pedagogy

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação Escolar pelo Centro Universitário Moura Lacerda. Historiador e Pedagogo. E-mail: ramirestcarvalho@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação Escolar. Mestre em História e Cultura. Docente do PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: davidalessandra@uol.com.br

course of 2006. The prerequisite was to analyze the discipline as the axis of Pedagogue formation, especially from the debate carried out by the Movement of Educators, National Association for the Formation of Education Professionals, National Association of Postgraduate and Research in Education and Center for Education and Society Studies, in response to CNE / CP Resolution n. 1/2006. It is perceived that this discipline should offer reflection subsidies for the educational practices of the future teachers, thus they would have the capacity to work with the students the social, spatial-temporal organization and their life histories within this context, besides respecting the cultural diversity and respect for the various social groups in the most varied times and spaces. We find that the teaching of this discipline is aimed at a technicist practice, without a critical pedagogical aspect of the contents that prepare the pedagogues for the formation of students with critical and citizen conscience, at no time they approach what to teach and how to teach the concepts, thematic and the fundamental methodologies for the study of History.

**Keywords:** History Teaching. NCG-Pedagogy. Higher Education. Initial Formation.

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O ensino de História e a formação do pedagogo: análise de planos de ensino da disciplina Conteúdos e Metodologias do ensino de História” em que, por meio da análise dos planos de ensino de cinco Instituições de Ensino Superior de cursos de Pedagogia, verificou-se como as mesmos abordam o que ensinar e como ensinar os conceitos fundamentais para o estudo da História, ou seja, o fato histórico, o tempo histórico e o sujeito histórico.

O aspecto metodológico da pesquisa tem caráter qualitativo-descritivo, buscando na análise documental, por intermédio dos “conceitos-chave” de Cellard (2010)<sup>3</sup>, e sob a luz da perspectiva histórico-crítica<sup>4</sup> e da teoria crítica do currículo<sup>5</sup>, analisar os planos de ensino de cursos presenciais de Pedagogia, de cinco IES localizadas num município do interior paulista. Para este artigo examinamos o plano de ensino de apenas uma das IES pesquisadas.

O uso de documentos em pesquisas científicas nos permite compreender a dimensão do tempo em relação às transformações políticas e sociais, característica essencial para investigarmos o plano de ensino disponibilizado pela Instituição nas seguintes categorias:

---

<sup>3</sup> Os conceitos-chave são a compreensão dos termos empregados por autores nos documentos, ou seja, é a análise contextual dos termos: “lógica interna, o esquema ou o plano do texto [...]. Essa contextualização pode ser, efetivamente um precioso apoio, quando por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza” (CELLARD, 2010, p. 303).

<sup>4</sup> Saviani em seu livro “A Pedagogia no Brasil: história e cultura”, define a pedagogia histórico-crítica, como uma concepção materialista histórico-dialético, fundamentada na teórica de aspectos filosóficos, históricos, econômicos, e político-sociais.

<sup>5</sup> A teoria crítica do currículo enfatiza os conceitos de: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência”. Ver: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ementa, objetivos da disciplina, bibliografia básica e complementar, prescritos para o ensino da disciplina em estudo.

A partir da implementação e da regulamentação do curso de Pedagogia em 1939, pelo Decreto Lei n. 1.190/1939 perpassando os Pareceres n. 251/62 e n. 252/69, marcos da legalização do curso, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006, o tema ensino de História foi e é primordial a ser trabalhado em sala de aula em decorrência das muitas mudanças ocorridas na sociedade brasileira ao longo do século XX. Carmem Silva (2011, p. 149) ressalta que “a esse respeito, pode-se dizer que a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia responde, em grande parte, pelos impasses e conflitos que persistiram no decorrer de sua história”.

À guisa de toda a estrutura, indefinições, estudos e pesquisas a respeito do curso, procuramos definir o que se entende e como deveria se estruturar a disciplina do ensino de História no curso Pedagogia à luz das pesquisas e debates realizados pelo Movimento dos Educadores, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Houve um grande debate entre membros dessas associações sobre o que deveria ser o curso de Pedagogia. Por exemplo, Rodrigues e Kuenzer (2007) ressaltam que existia a concepção de que a formação do professor e pedagogo (licenciatura) deveria se dar na Educação Básica. Outra visão, defendida por Franco, Libâneo e Pimenta (2007), é a de que o curso de Pedagogia deveria ser centrado na Ciência da Educação (bacharelado-especialista), isto é, o curso de Pedagogia teria duas frentes: o pedagogo lato sensu (licenciado para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e o pedagogo stricto sensu, com “formação teórica, científica e técnica para atuação em diferentes setores de atividade [...], um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 2006, p. 109). E uma outra vertente defende que o curso de Pedagogia deve constituir as duas dimensões no mesmo percurso, a formação do professor e a do pedagogo.

Com a promulgação da LDB/96, abriu-se a possibilidade para uma nova reforma do Ensino Superior, nesse contexto a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC)<sup>6</sup>, publicou o edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, e convidou as IES de todo o país a apresentarem propostas e sugestões referentes ao assunto. “Além disso, a SESU/MEC, instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino (COESP), que receberam, dentre outras, a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos que representavam, para análise e aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE)”. (CRUZ, 2011, p. 55).

Diante disso, o SESU/MEC nomeou pela Portaria n. 146, de 10 de março de 1998, uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)<sup>7</sup> para a elaboração das Diretrizes e encaminhamento para análise e aprovação do CNE. Após muitos debates,

a proposta da CEEP para a formulação do documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o princípio de que pedagogo deveria se constituir em um profissional para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais e na produção e na difusão do conhecimento, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CRUZ, 2011, p. 56).

Em 13 de dezembro de 2005, o CNE aprovou por unanimidade o Parecer do CNE/CP n. 5/2005, com 15 artigos normativos expressos no relatório do Parecer. “O resultado das decisões contidas no Parecer 05/05 foi a redução do campo epistemológico da Pedagogia, com seu vasto elenco de possibilidades formativas, que superam de muito as tradicionais habilitações, à docência para crianças” (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 45). Porém, a Resolução<sup>8</sup> aprovada como anexo do Parecer apresentou, no artigo 14, divergência com o art. 64 da LDB/96,

---

<sup>6</sup> A Secretaria é uma unidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e tem como responsabilidade em planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/SESU-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>>.

<sup>7</sup> A Comissão nomeada pela Portaria foi composta pelos professores: Celestino Alves da Silva (Unesp/Marília); Leda Scheibe, presidenta (UFSC); Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Mileo Pavão (PUC/PR).

<sup>8</sup> A Resolução que acompanha o Parecer, considerou algumas solicitações do Movimento dos Educadores, destaca-se: “ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares”. (CRUZ, 2011, p. 58).

art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, CNE, 2005).

No corpo do texto, consta que a formação dos profissionais de educação seria realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim, abertos a todos os licenciados, diferentemente do que consta na LDB. Por isso, o MEC reencaminhou o Parecer ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para reexaminar e alterar a proposta do artigo 14, em que a Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou o Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, retificando a seguinte proposta do artigo, no qual ensejou o Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006.

Em razão disso, ao analisarmos o currículo levamos em consideração as especificidades de cada época, as “influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”, bem como os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Por isso, “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-19).

Ao adentrarmos na análise da disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de História no curso de Pedagogia, recorreremos a sociologia do currículo e a história das disciplinas escolares na tentativa de compreender o processo educativo, por meio dos estudos voltados à compreensão da constituição do currículo, análise e construção das práticas escolares, dos saberes escolares e dos saberes dos professores pois a “a sociologia do currículo e a história da educação na perspectiva da história das disciplinas escolares têm acumulado estudos voltados para a compreensão da escola, sobretudo para a análise de seus aspectos internos”. (CIAMPI, 2009, p. 100).

Por isso, o saber docente é aprendido e constituído no processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimento específico. Borges e Tardif (2001) ressaltam que a formação docente proporciona uma aquisição do saber-fazer mobilizado e produzido pela formação profissional, dos saberes do currículo e da disciplina escolar. Quando pensamos na formação de professores, é contemplada a experiência do cotidiano escolar, sendo nessa esfera que as relações e saberes escolares, acabam ganhando uma nova ressignificação.

Segundo a historiadora Kátia Abud (2006, p. 28) os currículos e programas escolares são intervenções dos próprios órgãos oficiais no ensino, isto significa que a formação dos alunos está intimamente ligada a interesses superiores, ou seja, “o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida”. Neste sentido, as escolhas dos conteúdos para o ensino de História devem perpassar a noção de identidade articulada à reflexão de cidadania, a História, como toda ciência, possui um método próprio de investigação que define seu objeto, por isso é necessário que o professor consciente da sua prática articule questões significativas para a formação do sujeito histórico, pois adquire-se ferramentas necessárias para “o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico” (SCHMIDT, 2006, p. 57).

Também, segundo Rossi e Inácio Filho (2004, p. 8), o currículo escolar carrega um poder disciplinador, instaurador de ordem a ser obedecido, um adestramento intelectual,

baseado na cultura dominante, mediante a interesses econômicos [...] para consolidação de uma nova ordem social [...]. Portanto, exercem importantes funções de mecanismos de reprodução e conservação de desigualdades sociais com o objetivo de atender, por meio de conteúdo explícito do currículo, os interesses dominantes.

Abud (2012, p. 556) ao avaliar os relatórios de estágio realizados pelos alunos de um curso de Pedagogia, observa um número ínfimo, ou mesmo inexistente, de aulas dedicadas ao ensino de História, com a predominância e a supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, o que

constitui-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias. Fato este que implica na dificuldade de aprendizagem das disciplinas privilegiadas, pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc, fundamentais para desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico.

A Pedagogia é um campo de conhecimento que se debruça sistematicamente sobre as práticas e os fenômenos educativos, e, por conseguinte, na formação escolar. Segundo Franco (2011, p. 109), o currículo do curso de Pedagogia deveria estruturar-se numa perspectiva dialética, ancorado num projeto social, e esse, transformando-se em cultura real (objeto de conhecimento), pois “o curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas

aprofundadas dos saberes pedagógicos [...]”. Igualmente, pela Pedagogia se tratar de uma ciência teórica sobre a prática educativa, “ela investiga os objetos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 33).

Em razão disso, percebe-se a importância de uma boa formação do pedagogo, para que o mesmo possa ter fundamentos teóricos e práticos para ensinar História na Educação Infantil, e, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis em que pode atuar, visto que, o ensino de História possibilita ao aluno observar, indagar e questionar o modo como se constrói a sua história, o que desenvolve seu sentido de pertencer a uma sociedade, ou seja, fatores que possibilitam inferir na realidade vivida, identificando passado e presente nos vários espaços coexistentes. Enfim, frisamos a importância do professor desenvolver a partir de histórias individuais e de grupos, as relações sociais aluno-professor-sociedade, haja vista que entendemos o ensino de História como um momento de se conceber a identidade dos sujeitos e a análise e a observação espacial-temporal histórica.

Na análise do plano de ensino apresentado identificamos as dificuldades e os desafios que professores têm em ensinar História, sobretudo, em razão da formação inicial de caráter polivalente, generalista e/ou genérica, conforme as Diretrizes Nacionais de Pedagogia de 2006, que defendem que o curso deve preparar o profissional para exercer o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para se ensinar História na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é preciso considerar o processo de descoberta, da curiosidade e a necessidade de significado, para que o processo de aprendizagem do aluno não se esvazie na memorização de fatos e nomes históricos impossibilitando o reconhecimento como agente do processo da/na história. O ensino de História, como aponta Fonseca (2009, p. 49) deve se apoiar em fontes históricas como documentos, fotografias, roupas e objetos utilizados por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços, “não apenas no passado distante, como alguns acreditam: todos os registros e evidência das ações humanas são fontes de estudo da História”.

Cainelli (2008, p. 99) argumenta que a construção do pensamento histórico dos alunos perpassa as condições de aprendizagens significativas. Neste sentido, existiria uma articulação entre o raciocínio histórico e “o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a história disciplina das outras maneiras de representar o passado, sejam elas

espontâneas ou não”. Ou seja, o saber histórico é apreendido a partir dos significados que cada aluno confere nas inúmeras fontes que lhe são atribuídas.

Todo mundo ama uma história e as histórias sempre estão no centro da educação dos anos iniciais. De fato, [...], todo o currículo deve ser organizado ao redor de histórias. As crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias. Também podem relacionar histórias de ficção sobre crescimento e mudanças. As biografias pessoais das crianças e das pessoas que elas conhecem podem ser usadas como ponto de partida para explorar o passado por meio de sua experiência direta. (COOPER, 2006, p. 177).

O conceito de ensinar História para os anos iniciais perpassa a compreensão da diferença em pensar o passado de uma determinada época ou mesmo o passado familiar e, conhecer por meio da história o que foi esse passado. A questão principal para ensinar História, segundo Cainelli (2006, p. 70), é despertar nos alunos o interesse “pela contemporaneidade através do passado que a fundamenta”. Esse despertar permite o diálogo com o tempo nas mais variadas facetas.

Por isso o ensino de História nos anos iniciais é formativo, pois permite pensar o processo de transformações das experiências da sociedade, que é produto da própria intervenção do homem, possibilitando aos alunos estabelecerem comparações e semelhanças entre os grupos sociais nos diversos tempos e espaços. “[...] a História ensina a se ter respeito pela diferença e contribui para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver” (FONSECA; GUIMARÃES, 2010, p. 31).

Um despertar para a consciência crítica e uma “alfabetização cultural” é o ensino de História por intermédio da Educação Patrimonial, no qual a História ajuda a reconstruir e a reorganizar a memória, e esta por sua vez, auxilia na pesquisa histórica. A alfabetização cultural permite aos alunos a compreensão de sua identidade pessoal e cultural enquanto agente consciente de valores e expressão.

Fonseca (2009, p. 178), afirma que a educação patrimonial deve ser articulada ao ensino e aprendizagem de História, no qual o trabalho com os anos iniciais ajuda os alunos a se identificarem perante a outros povos e culturas, “também as manifestações populares, as cantigas, o folclore, as religiões, os modos de falar, de vestir e muitos outros elementos que compõe a riqueza e a diversidade cultural do nosso país”. Percebe-se que o meio físico e social oferece uma excelente oportunidade para uma alfabetização cultural, pois,

a sociedade, em suas relações temporais e espaciais, normalmente apresentada por textos e iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta. (BITTENCOURT, 2011, p. 274).

Conceber um ensino problematizador no qual inserir os alunos nesse campo histórico, permite que os mesmos compreendam as pluralidades de fatos presentes e passados, das questões referente a sua realidade e a realidade social, dos mais variados trajetos e percursos históricos. Com isso, os alunos teriam a capacidade de realizarem “análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado”. (SCHMIDT, 2006, p.65).

Por isso, ensinar História para os anos iniciais possibilita ao aluno problematizar e recuperar elementos produzidos pela experiência humana num processo dialético entre sujeito-espaço-tempo, e para isso, Fonseca (2009) e Bittencourt (2011) propõem que o ponto de partida seja o desenvolvimento da noção de sujeito histórico, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História<sup>9</sup> para os anos iniciais, já que o primeiro ciclo, em concomitância aos Temas Transversais<sup>10</sup>, trabalha o conceito de História Local e do Cotidiano<sup>11</sup>, subdividido em: Localidade e Comunidade Indígena

Segundo Fonseca (2009, p. 63), “o desenvolvimento das noções de espaço e tempo, e as relações sociais devem permear todo o processo de ensino nos primeiros anos, porque possibilitam ao professor a recuperação de histórias de modos de ser e viver”.

O segundo ciclo<sup>12</sup> dos PCNs de História propõe o trabalho com o conceito de Histórias das organizações populacionais, subdivididos em: Deslocamentos Populacionais; Organizações e Lutas de grupos sociais e étnicos; Organizações Políticas e Administração

---

<sup>9</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais são Diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de orientar os professores por meio da normatização de alguns conceitos fundamentais referente a cada disciplina, além disso tem como meta a qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

<sup>10</sup> Os Temas Transversais expressam conceitos e valores básicos para a formação da democracia e da cidadania, como: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde, questões urgentes para a sociedade contemporânea.

<sup>11</sup> Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. (BRASIL, 1997, p. 40).

<sup>12</sup> O segundo ciclo corresponde ao 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.

Urbana e Organização Histórica e Temporal, além dos Temas Transversais que abordam Ética, Educação Sexual, Educação Ambiental e Tecnologias<sup>13</sup>.

Nessa subdivisão, segundo Fonseca (2009, p. 70-71)

há uma ampliação das noções espaço-temporais de forma a possibilitar análises, explicações, comparações, a busca de referências e a construção de sínteses [...]. Podemos investigar e refletir com os alunos sobre os problemas e necessidades da população e sobre as diversas formas de organização social e política das pessoas em defesa dos seus direitos [...]

A História, como toda ciência, possui um método próprio de investigação que define seu objeto, por isso é necessário que o professor, consciente de sua prática, articule questões significativas para a formação do sujeito histórico; ou seja, é preciso cultivar a atitude da curiosidade e da investigação ampliando progressivamente o cotidiano do aluno para uma visão global, compreendendo outros espaços e tempos.

Sendo assim, ensinar História é um processo formativo, pois permite pensar o processo de transformações das experiências da sociedade, que é produto da própria intervenção do homem, possibilitando aos alunos estabelecerem comparações e semelhanças entre os grupos sociais nos diversos tempos e espaços. É um despertar para a consciência crítica e uma “alfabetização cultural”. Fonseca (2009) entende que a alfabetização cultural contribui para a formação de cidadãos críticos nos anos iniciais, pois propicia o processo de alfabetização e aprendizagem em História, possibilitando a leitura e a compreensão do tempo, além do combate à intolerância religiosa, cultural, étnica, e racial, no espaço escolar. Assim, podemos afirmar que a alfabetização cultural auxilia os alunos a compreender sua identidade pessoal e cultural enquanto agente consciente de valores e expressão.

O estudo de História para os primeiros anos de escolaridade tem o professor como ponte de ligação entre o conhecimento e o aluno, por isso, justifica-se o professor, mesmo generalista ou polivalente, ter o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos.

A formação inicial e continuada requer dos professores uma teoria capaz de fazê-los compreender sua prática e revitalizá-la, **o domínio de conteúdos** e de processos formativos, o desenvolvimento de convicções e atitudes, pelos quais se tornam

---

<sup>13</sup> Os conteúdos de História para o segundo ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais. [...]. É importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam. (BRASIL, 1997, p. 46).

habilitados a ajudar os alunos em suas aprendizagens. **Isso significa fazer pedagogia, ter uma pedagogia.** O que se espera de um professor é que, **pelos conhecimentos que adquire** e pela preparação para a atividade docente prática, vá formando um pensamento pedagógico e um modo de agir pedagógico próprios. (LIBÂNEO, 2006, p. 867, grifo nosso).

Por isso, a formação inicial do professor é de extrema importância, e tal natureza exige intenso diálogo e reflexão. Conceber um ensino problematizador, inserindo os alunos nesse campo histórico, faz com que os mesmos compreendam as pluralidades de fatos presentes e passados, permitindo se identificar como agentes construtores da própria história, das questões referentes à sua realidade e à realidade social dos mais variados trajetos e percursos históricos.

Com isso, os alunos teriam a capacidade de realizar “análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado” (SCHMIDT, 2006, p.65).

Se consideramos o ato de ensinar História como de suma importância para o processo de construção de cidadania é preciso e necessário que professores compreendam e dominem os conceitos básicos do conhecimento histórico. Isso significa que, para compreender, apreender e desenvolver a História nos anos iniciais é preciso desenvolver a consciência histórica e a memória histórica, “pela necessidade de vínculos a serem estabelecidos entre o passado e o presente, e pelo fato de a memória ser uma fonte inesgotável para o trabalho com o passado e com a história” (OLIVEIRA, 2012, p. 238).

A partir dessas considerações sobre o ensino de História e a importância de sua conceituação no início da escolarização, apresentamos a seguir a análise do plano de ensino da disciplina de Conteúdos e Metodologias do Ensino de História, selecionado para exame neste artigo. Não podemos nos esquecer de que, na análise desse tipo de documento, como aponta Fonseca (2010, p. 402), “os problemas e as experiências do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se descolam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam”.

A fim de preservar a identidade da IES, a Instituição foi identificada por codinome alfabético. Destacamos ainda que o Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de assegurar o direito dos alunos à informação sobre o plano de ensino e sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que serão submetidos publicou pela Portaria Normativa n. 40, 12 de dezembro de 2007, e republicada em 20 de dezembro 2010, as seguintes informações:

Art. 32. § 1º. A instituição deverá afixar em local visível junto à Secretaria de alunos, as condições de oferta do curso, informando especificamente o seguinte: **IV-matriz curricular do curso;**

§ 2º A instituição manterá em página eletrônica própria, e também na biblioteca, para consulta dos alunos ou interessados, registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no § 1º, além dos seguintes elementos: **I - projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação;** (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Igualmente, o Parecer do CNE/CES n. 236/2009, de 7 de agosto de 2009, dispõe sobre os seguintes termos:

É de competência das IES, guardada a devida observância à legislação vigente, divulgar/publicar, em meios acessíveis à comunidade acadêmica, as normas relativas aos **planos de curso, critérios de avaliação, metodologias do processo de ensino-aprendizagem e demais informações** [...]. (Grifo nosso).

Assim, iniciamos a apresentação e a análise do plano de ensino da Instituição de Ensino Superior nomeada pela letra alfabética “A”, que teve o curso de Pedagogia reconhecido em 1995, tem caráter de universidade<sup>14</sup>, e é mantida por uma mantenedora sem fins lucrativos<sup>15</sup>. Possui 65 unidades espalhadas por todo Estado de São Paulo, com mais de 200 mil alunos matriculados, sendo considerada a maior controladora do ensino superior privado desse Estado. No caráter educacional a disciplina tem uma carga horária total de 40h semanais, e tem a denominação de Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia.

A fim de analisar o plano de ensino da disciplina, apresentamos, pelo uso dos “conceitos-chave”, a ementa da disciplina em estudo oferecida pela Instituição: *Estudo dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais de História e Geografia. Introdução dos objetivos, métodos, técnicas e recursos didáticos para o ensino de História e Geografia.*

Quanto às bibliografias básica e complementar, analisamos apenas o referencial teórico referente ao ensino de História, objeto de estudo desta pesquisa. Porém, na IES em questão o conteúdo de Geografia é desenvolvido conjuntamente com História. Sendo assim, a bibliografia sobre Ensino de História é composta por estudos de: ANTUNES, C. *A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia.* NEMI, A. L. L.; MARTIN, J. C. *Didática de história: o tempo*

---

<sup>14</sup> As Universidades se caracterizam pela sua indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, são instituições pluridisciplinares com caráter de promoção e prestação de serviços a sociedade.

<sup>15</sup> Informação retirada do Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior e do Regimento Geral da Instituição.

vivido: uma outra história?. PENTEADO, H. D. *Metodologia do ensino de história e geografia*. KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Entre os recursos audiovisuais existentes no plano de ensino destacam-se: *A ERA do gelo III*; *PROCURANDO Nemo*; *TAINÁ: uma aventura na Amazônia*; ZISKIND, H. *Tu Tu Tu Tupi*.

A partir da análise dos conceitos-chave do ensino de História, proposto pelos PCNs, quais sejam, tempo-fato-sujeito histórico, identificados no plano de ensino, compreendendo a ementa, os referenciais teóricos da bibliografia básica e complementar e audiovisuais, percebeu-se fundamentos paradoxais, com enfoque em objetivos, métodos, técnicas, competência e habilidade para o ensino de História e Geografia, termos que descrevem ou mesmo configuram o currículo trabalhado na disciplina da Instituição A.

Para Bittencourt (2006, p. 17),

no que se refere aos objetivos ou finalidades de ensino de uma disciplina escolar é importante observar como tais objetivos se inserem e se integram na constituição ou transformação paradigmática de um determinado campo de conhecimento produzido na escola e para a escola.

Entendemos que pelo antagonismo entre a ementa e as bibliografias básica e complementar, a formação do sujeito histórico está comprometida. As formulações para a formação inicial de pedagogos (as) no ensino de História, segundo Fonseca, (2009), Bezerra, (2010), Bittencourt, (2011), visam romper e/ou ultrapassar a história tradicional, linear, cronológica e factual, apresentadas em personagens heroicos e datas cívicas de forma atemporal. Igualmente, explicitam que o conhecimento histórico deve se preocupar com as experiências e as relações humanas em diferentes tempos e espaços, com as permanências e as transformações num processo das ações do homem na construção da identidade pessoal, social e coletiva para a cidadania.

Ao analisarmos os referenciais teóricos, o que nos chamou atenção foi a obra de Antunes, C. *A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia*, visto que essa obra aborda temas relacionados as inteligências múltiplas de Howard Gardner<sup>16</sup>, além de competências para o uso prático do

---

<sup>16</sup> Cientista americano que difundiu sua teoria das inteligências múltiplas na área educacional, segundo este autor, há sete tipos de inteligências: 1. Lógico-matemática; 2. Linguística; 3. Espacial; 4. Físico-cenestésica; 5. Interpessoal; 6. Intrapessoal e 7. Musical. Ver: GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

professor em sala de aula, de Philippe Perrenoud<sup>17</sup>, a linha pedagógica de Célestin Freinet (1896-1966)<sup>18</sup>, e a abordagem de Jean Piaget (1896-1980)<sup>19</sup>. Apesar da disciplina trazer um enfoque interdisciplinar entre História e Geografia, não foram percebidas nas bibliografias, referências compreendendo as histórias individuais e coletivas, e o reconhecimento das principais categorias da disciplina História, ou seja, tempo-fato-sujeito histórico, e Geografia, território-paisagem-lugar. Não se observou também uma reflexão dos aspectos teóricos e metodológicos, e a interrelação entre o espaço geográfico e o processo histórico.

Essa incoerência em não selecionar conteúdos significativos decorre da necessidade de estar atento às condições de ensino, pois acreditamos que pensar nos conteúdos escolares para se ensinar História nos anos iniciais é o pilar fundamental para o desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social, e, se considerarmos esse antagonismo (ementa e bibliografia básica e complementar) de conceitos propostos pela disciplina, fica evidente a fragilidade do processo de ensino-aprendizagem. Por isso um currículo mínimo de História ou mesmo Geografia pode comprometer a elaboração conceitual e suas categorias no processo histórico de “ler” o mundo.

Além disso, essa abordagem paradoxal compromete o ensino de História numa vertente de história-letramento-identidade, condição em que o aluno será capaz de ler e interpretar os diversos contextos sociais que o cercam, esse novo olhar para a História contribui na formação do sujeito histórico, por meio das ações, das permanências, e das transformações que ocorreram na sociedade. Por isso,

o letramento em História, por sua vez, é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma UHF [*Utilisation Historical Framing* - Estrutura Histórica Utilizável] para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais onde as narrativas históricas cotidianamente estão presentes. (SILVA, 2011, p. 124).

---

<sup>17</sup> Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço que aborda em seus trabalhos temas como avaliação, formação, pedagogia diferenciadas e principalmente o desenvolvimento de competências. Ver: PERRENOUD, Philippe. **As dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Medicas do Sul, 2000.

<sup>18</sup> Educador francês com visão marxista insurgiu contra o ensino tradicional e enciclopédico, propondo uma educação ativa, isto é, uma educação que formasse cidadãos emancipados e trabalhadores livres e criativos. Ver: FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 3. ed. Lisboa: Estampa. 1975.

<sup>19</sup> Jean Piaget, nasceu na Suíça, licenciou-se em Ciências Naturais e Filosofia. Suas pesquisas voltaram-se ao desenvolvimento infantil, sua teoria ficou conhecido como *epistemologia genética*, isto é, o conhecimento científico e a gênese desse conhecimento, essa teoria tem como foco o indivíduo epistêmico, ou seja, o processo de construção do conhecimento através da assimilação, acomodação e adaptação. Ver: PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

Ensinar História nos anos iniciais, diferentemente do que propõe o plano de ensino dessa IES, é proporcionar aos alunos o diálogo entre os diferentes tempos e espaços, despertando o interesse pelas noções temporais e, com isso, construir o conhecimento histórico e a formação identitária (ABUD, 2012; BITTENCOURT, 2011; CAINELLI, 2008; FONSECA, 2009; SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Na análise dos recursos audiovisuais expostos no plano de ensino, não se percebeu uma mediação desses materiais didáticos, filmes, documentário e música para ensinar História e Geografia num curso de formação de professores, como “trabalho, migração, mentalidade, cotidiano, costumes, moda, comportamentos, entre outros” (ABUD, 2005, p. 315). A escolha dos materiais didáticos resulta de uma concepção sobre o conhecimento que o professor irá desenvolver com os alunos. Portanto, esses recursos não podem ser confundidos com uma obtenção de resultados apenas satisfatórios, mas que auxiliem na formação histórica e geográfica dos discentes. Além disso deve-se observar as relações entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo pedagógico, ou seja, é preciso identificar a capacidade de transmissão e compreensão do saber histórico apreendido pelos alunado. (BITTENCOURT, 2011).

Percebemos que a Instituição “A” possui carga horária incompatível para se desenvolver adequadamente as bibliografias básica e complementar descritas no Plano analisado. Além de não explorar em suas indicações bibliográficas os conceitos do ensino de História, ou seja, tempo, fato e sujeito histórico, a utilização das novas tecnologias, as práticas interdisciplinares como história ambiental, educação e história patrimonial (valorização do patrimônio histórico nacional. Também, não inclui referências a outros documentos, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>20</sup>, compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, estados e municípios, referenciais teóricos para o ensino de História na Educação Infantil<sup>21</sup>, além da falta do estudo do currículo paulista para os anos iniciais, ou seja, o Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo<sup>22</sup>. Acreditamos que trazer

---

<sup>20</sup> O Pacto da Alfabetização na Idade Certa assegura que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <[www.pacto.mec.gov.br/o-pacto](http://www.pacto.mec.gov.br/o-pacto)>.

<sup>21</sup> Alguns referenciais para Educação Infantil: COOPER, Hillary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006; PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez.; MOMM, Caroline Machado. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 103-120.

<sup>22</sup> O Programa Ler e Escrever é um conjunto de ações voltadas aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos com o objetivo de promover a melhoria do ensino no Estado de São Paulo. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como

essa perspectiva ajuda os discentes do curso de Pedagogia a adentrarem o âmbito da política educacional e a perceberem como e quais são as políticas para o ensino de História na rede pública paulista, visto que, como a IES se situa nesse Estado, muitos de seus egressos atuarão como pedagogos/professores nessa rede, que engloba também, muitos municípios do Estado.

Outra questão verificada foi a falta de referencial para as relações étnico-raciais, conforme a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008 que altera a LDB 9.394/96 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino, especialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

É importante que numa formação inicial do curso de Pedagogia sejam apreendidos conceitos para uma construção do saber histórico, que têm como finalidade a formação da consciência histórica, pressuposto de formação que rompe com uma história tradicional, factual e linear. O objetivo maior dessa conscientização é compreender a relação presente-passado fundamentado em narrativas que permitam relacionar os conceitos escolares, com os conteúdos, as metodologias, a política, a cultura e a sociedade, que são próprias da epistemologia do ensino de História. “Essa finalidade principal do ensino de história leva em consideração que tanto professores como alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social. Simultaneamente, compreende que o passado, objeto de estudo da História, um dia já foi presente e o futuro de alguém [...]” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 69).

Ressaltamos que é fundamental para os futuros profissionais do magistério que irão atuar nos anos iniciais, o desenvolvimento sistemático do que é História e o tempo histórico, que são a base para o processo ensino-aprendizagem, além das noções de sociedade, economia, política e cultura, permitindo assim aos alunos se reconhecerem como sujeitos históricos a partir da sua realidade e do universo social que o cerca. Ademais, torna-se possível pelo ensino de História o reconhecimento dos direitos à cidadania tais como: escola, moradia, alimentação, saúde, segurança, etc. É a partir dessas relações que os alunos construirão um cabedal cultural capaz de fazer uma análise política, social e econômica das sociedades ao longo dos tempos.

---

garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Disponível em:  
<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>.

Enfim, acentua-se que os conceitos do ensino de História ofertado, são apresentados de forma calcada numa formação abstrata, sem dinamismo e contradições que são a base da História.

O conhecer histórico significa entender as transformações sociais provocadas pela intervenção humana na natureza, pela atividade política pensada como um todo em oposição à visão compartimentada, por outro lado, isto só é possível através de um procedimento metodológico que concebe a história como uma construção. (HORN; GERMINARI, 2013, p. 84).

Acreditamos que o ensino de História possibilita a construção da identidade crítica do sujeito, para que atuando na sociedade em que vive, seja capaz de fazer a relação passado e presente, percebendo-se, sobretudo, como protagonista e transformador da realidade vivida, e um currículo mínimo de História pode comprometer essa possibilidade.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. O ensino de História nos anos iniciais: o que se pensa, o que se faz. **Antíteses** (Londrina), v. 5, p. 555-565, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 28-41.

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 11-27.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, CECILIA; TARDIF, MAURICE. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 11, 1963.

\_\_\_\_\_, Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos Superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 100, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional. Brasil: MEC, 1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 1/2005**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. **Diário da União**, n. 92, seção 1, p. 11-12, de 16 de maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>.

BRASIL. MEC. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso: 27 de agosto de 2017.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**. Especial. Curitiba: Ed. UFPR, p. 57-72, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. **Tempos Históricos**, v. 12, p. 97-109, 1º semestre, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean.; DESLAURIES, Jean-Pierre.; GROULX, Lional-H.; et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 295-315.

CIAMPI, Helenice. Formação de professores: pesquisa e ensino de história. In: FELDMANN, Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 97-118.

COOPER, Hillary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

FRANCO, Maria Amélia Santoro.; LIBÂNEO, José Carlos.; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 3. ed. Lisboa: Estampa. 1975.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

HORN, Geraldo Balduino.; GERMINARI, Geyson Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia?. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 107-134.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete.; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O ensino de história para crianças e a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 227-241, jul./dez. 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez.; MOMM, Caroline Machado. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 103-120.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

PERRENOUD, Philippe. **As dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Medicas do Sul, 2000.

RODRIGUES, Marli de Fátima.; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor** (UEPG), v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva; INÁCIO FILHO, Geraldo. Mercado, Educação e Currículo: a (re)estruturação de um modelo educacional. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. ANAIS: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: EdPUCPR, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 131-154.

SILVA, Marcos Antônio. Letramento no Ensino de História. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.