

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

**Atena**
Editora
Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 13 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 13) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-759-8 DOI 10.22533/at.ed.598191211 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1	1
A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS: EXPLORANDO TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA	
Jessica Aparecida de Oliveira Michelle Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.5981912111	
CAPÍTULO 2	9
AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES DE CRECHE: UM DEBATE SOBRE SABERES E FORMAÇÃO	
Laíse Soares Lima	
DOI 10.22533/at.ed.5981912113	
CAPÍTULO 3	21
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Francisco Thiago Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5981912114	
CAPÍTULO 4	34
BEM-ESTAR /MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS	
Gisele Aparecida Ferreira Martins Flavinês Rebolo	
DOI 10.22533/at.ed.5981912115	
CAPÍTULO 5	46
LIVRO DA VIDA: MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gabriela Moreira Rabelo	
DOI 10.22533/at.ed.5981912116	
CAPÍTULO 6	61
O BRINCAR E A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: A BRINQUEDOTECA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Tiago da Silva Teixeira Isabella de Oliveira Santos Daphiny Menezes Figueiredo Paola de Castro Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5981912117	
CAPÍTULO 7	71
A TECNOLOGIA, COMO ALIADA NA EDUCAÇÃO, NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	
José Erildo Lopes Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.5981912118	

PARTE 2 - USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 8	84
AVAS E MOOCS: DIFERENTES ABORDAGENS PARA APRENDIZAGEM ONLINE	
Hércules Batista de Oliveira Jésyka Milleny Azevedo Gonçalves Josilene de Fátima Cardoso Sá Lidiane Gonzaga e Silva Luanna Azevedo Cruz Maria Alice Gomes Lopes Leite	
DOI 10.22533/at.ed.5981912119	
CAPÍTULO 9	91
EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA COMPLEXIDADE DO SÉCULO 21	
Eulalia Arias Spinola	
DOI 10.22533/at.ed.59819121110	
CAPÍTULO 10	102
PROCURANDO NEMO: O FILME COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO ENSINO	
Youry Souza Marques Jhennyfer de Oliveira Silva Ghabriel Honório da Silva Karoline Pádua de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.59819121111	
CAPÍTULO 11	109
SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS QUANTO AS WEBCONFERÊNCIAS DISPONIBILIZADAS PELOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	
Alenice Aliane Fonseca Ronilson Ferreira Freitas Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis Naura Sthocco Silva Nobre Maria Nunes de França Maria Aparecida Pereira Queiroz Betânia Maria Araújo Passos Maria Ângela Lopes Drumont Macêdo Fernando Guilherme Veloso Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.59819121112	
CAPÍTULO 12	118
TELE-EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA DE QUALIFICAÇÃO DAS EQUIPES DE ATENÇÃO BÁSICA	
Renata Fernanda de Moraes Márcia Maria Pereira Rendeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121113	

CAPÍTULO 13	132
UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES DOS ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO EM RELAÇÃO À CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
Aichi da Cruz Martins dos Anjos Márcia Regina Ferreira de Brito Dias (in memoriam)	
DOI 10.22533/at.ed.59819121114	
CAPÍTULO 14	145
EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA, CONHECIMENTOS E A LUTA CONTRA A ALIENAÇÃO	
Silmara A. Lopes Verônica M. Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.59819121115	
CAPÍTULO 15	159
EDUCAÇÃO SEXUAL E A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DE ENSINO MÉDIO	
Maélen Samara Bento Jaqueline Tavares Ribeiro de Oliveira Rafael Ceolato da Silva Antonio Donizetti Durante Ingridy Simone Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121116	
PARTE 3 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	
CAPÍTULO 16	163
EDUCAÇÃO SEXUAL EM DISCURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA	
Karina de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.59819121117	
CAPÍTULO 17	174
IDENTIDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DOCENTES	
Pedro Henrique Vieira Suzana Lopes Salgado Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121118	
CAPÍTULO 18	185
EDUCAÇÃO: OLHARES SOBRE OS EXCLUÍDOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES	
Luzinete da Silva Figueirêdo	
DOI 10.22533/at.ed.59819121119	
CAPÍTULO 19	202
PERCEPÇÃO DE ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES E ALOJADOS	
Maria do Socorro Souza de Araujo Sílvia Maria Melo Gonçalves	

DOI 10.22533/at.ed.59819121120

CAPÍTULO 20 217

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Josinei Vilarino Figueiredo
Kyrleys Pereira Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.59819121121

CAPÍTULO 21 229

PRÁTICA PEDAGÓGICA: ABORDANDO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NO ENSINO MÉDIO

Luana Cristina Barbieri da Silva
Weverton Rodrigo Macena de Mendes
Bruno Dalbello da Silva Elias
Fernando Luis de Moraes Rocha
Antonio Donizetti Durante
Ingridy Simone Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.59819121122

CAPÍTULO 22 233

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS (1997-2014): UM ESTUDO BASEADO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Juliane Cristina Ribeiro Borges de Souza
Neusa Elisa Carignato Sposito

DOI 10.22533/at.ed.59819121123

CAPÍTULO 23 242

TRAJETÓRIA E MEMÓRIAS DE JOVENS ADULTOS COM HIV: EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Barbara Regina Firmino

DOI 10.22533/at.ed.59819121124

SOBRE O ORGANIZADOR..... 253

ÍNDICE REMISSIVO 254

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Thiago Silva

Faculdade de Educação – FE / UnB

Brasília - DF

RESUMO: O objetivo do texto é problematizar os desafios impostos pela implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC nos currículos da formação e da prática dos professores pedagogos, sobretudo, os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Optamos metodologicamente por uma revisão bibliográfica e documental na própria base. Trazemos uma discussão sobre o lugar da História na formação inicial de pedagogos, além de uma retomada sobre os principais acontecimentos que envolveram a história do ensino de História para os anos iniciais no Brasil. Preliminarmente os maiores obstáculos para que a História não seja coadjuvante no currículo praticado nessa etapa, são: garantir que a BNCC esteja presente na formação inicial e continuada de professores, adaptar os materiais didáticos e as avaliações das aprendizagens com a nova realidade curricular brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum. Ensino de História. Anos Iniciais.

NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE YEARS INITIALS ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: the aim of the text is discussing the challenges posed by the implementation of the National Curriculum – Joint Base BNCC training curricula and practice of teachers educators, especially in the early years of elementary school. We chose methodologically by a literature review and documentation in their own base. Bring a discussion on the place of history in the initial training of educators, in addition to a resume on the main events surrounding the history of the teaching of History for the early years in Brazil. Preliminarily the biggest obstacles to that history is not practiced in this step curriculum supporting are: ensure that the BNCC is present in the initial and continuing training, teachers adapt teaching materials and assessments of learnings with the new curricular brazilian reality.

KEYWORDS: National Common Base. History teaching. Early Years.

1 | INTRODUÇÃO

Refletir sobre o lugar da História na Educação Superior e mais especificamente na licenciatura em Pedagogia torna-se uma necessidade importante, dadas as atuais

circunstâncias em que se encontra a política nacional para a Educação. A saber: uma onda neoconservadora e neoliberal de caráter reacionária invadiu os espaços democráticos onde se debatem as grandes questões para a área no país, ao ponto de se questionar a necessidade da História na Educação Básica e militar por um ensino neutro e esvaziado de formação crítica. Nunca é demais reafirmar que “Não há como ensinar História sem educar também para o pensamento crítico” (SELBACH, 2010, p. 125).

A literatura acadêmica já postula vários desafios que são apresentados aos professores de anos iniciais que lecionam muitas disciplinas, espera-se que nossas reflexões corroborem para a superação da maioria deles: "Conceber o aluno como sujeito histórico; partir da realidade do aluno para ensinar história; colaborar para construção do pensamento crítico entre os estudantes; educar para a construção da cidadania e educar para desenvolver a solidariedade" (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 9).

A intenção de nosso texto é apresentar os elementos constituintes de um ensino de História – desde que se conceba a "História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora". (GUIMARÃES, 2012, p. 144) – para os anos iniciais que subsidiem o currículo da formação do pedagogo com vistas a garantir uma formação sólida de conteúdos escolares – que fuja da História baseada em datas cívicas (CABRAL, 2013) – que torne a criança sujeito histórico da vida presente e passada (SILVA, 2013, p. 107), capaz de repensar sua própria história, de sua comunidade e de seu país, para isso é "[...] fundamental apresentar aos alunos, desde os primeiros anos da escolaridade básica, situações simples que os levem a exercitar esse pensamento crítico" (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 15).

O artigo está dividido da seguinte forma: discussão sobre o ensino de História na formação inicial de pedagogos; percurso histórico do ensino de História nos anos iniciais e os desafios impostos pela BNCC na organização do trabalho pedagógico - OTP para a etapa.

2 | ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Há uma trincheira teórica a respeito do lugar da História no currículo da formação inicial e no currículo de atuação dos pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental, como já demonstramos em pesquisa anterior (SILVA, 2017).

O terreno é um campo minado que se revela complexo quando se questionam a centralidade curricular dos processos de alfabetização para a etapa. Além do fato de que muitos historiadores acreditam na impossibilidade de crianças aprenderem História nos anos iniciais.

É pertinente retomarmos as duras críticas que Fonseca (1993, p. 70-71) elabora a respeito desse cenário:

Este profissional, ao assumir as atividades em sala de aula, ministra o ensino de todas as áreas e disciplinas, entre elas História e Geografia. Assume, assim, a condição de polivalente, o que torna seu desempenho, bastante vulnerável e superficial, em todos os setores. [...] isto redundou numa fragmentação dos conteúdos e no privilegiar da alfabetização no sentido restrito, apenas como leitura e escrita de sílabas, letras, palavras e textos sem uma reflexão sobre o sentido e o significado dos mesmos. História e Geografia (Estudos Sociais) tornaram-se apêndices, lembradas pelos professores nos períodos próximos às provas oficiais e nas comemorações cívicas. [...] Tudo isso expressa os limites do ensino de história nas séries iniciais.

Na direção oposta destes últimos, Fonseca (2009a; 2010), em textos singulares também problematiza a questão do lugar da História no processo de alfabetização ao longo das últimas décadas, afirmando que seu ensino era separado da reflexão. Essa situação, somada às fragilidades da formação inicial dos pedagogos e as condições materiais de trabalho forçavam o professor a “[...] cristalizar fatos, ideais e valores como verdades absolutas, inquestionáveis, dificultando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do aluno” (FONSECA, 2009 p. 251). Porém, “Esse ‘privilegio’ da alfabetização não quer dizer que não se deva ensinar História, Geografia e Ciências” (FONSECA, 2010, p. 5).

Mais recentemente, segundo a autora houve um adensamento entre a separação do ato de alfabetizar e de ensinar História, prática comum na maioria das instituições de ensino básico, que tem relação direta com o currículo que forma os professores que atuam nessa etapa. Sobre isso, Fonseca (2009a, p. 255) é taxativa ao defender que não é preciso “[...] primeiro alfabetizar a criança (ensinar a ler e escrever no sentido estrito) para depois ensinar História, conforme preconizam alguns educadores, mas ao contrário a proposta é alfabetizar ensinando História”.

Concordamos com a saída para esse impasse apontada pela própria historiadora, para ela o trabalho interdisciplinar com uso de temas transversais pode ser a garantia para promover práticas curriculares que intercalem harmonicamente os processos de alfabetização e o ensino de todas as outras áreas do conhecimento, inclusive a História, mas garantindo-se seu espaço curricular disciplinar. Aqui, ampliamos o olhar para o campo curricular que prepara os docentes formados na Pedagogia para que tenham essa leitura sobre a importância do ensino de História desde a sua graduação: “[...] **assim, é possível alfabetizar aprendendo e ensinando a nossa própria história** (FONSECA, 2009a, p. 264 – grifos nossos).

A pesquisa de Soares (2009) tenta superar a constatação levantada por ele próprio: de que os conhecimentos curriculares de História nos anos iniciais são ligados somente ao cotidiano e à cultura escolar e não mantêm identificação como o conhecimento histórico-científico, não sendo, portanto, conhecimentos históricos escolares.

Existe uma normatização epistêmica que paira em muitos cursos de Pedagogia no Brasil que consagra o *status* de alfabetizador como uma espécie de credencial essencial para lecionar nos primeiros anos de escolarização, talvez seja um resquício

dos processos de formação profissional adquirido ao longo de décadas nas Escolas Normais, como apontou Oliveira (2003).

Importante ponderar que, não se trata de privilegiar o componente curricular História na formação inicial docente, muito menos nos primeiros anos de escolarização, mas também não se pode suprimir os conhecimentos históricos, como denuncia Oliveira (2008), em detrimento das aulas que envolvem a demanda por “alfabetizar e letrar” (SOARES, 2009).

Reis e Pereira (2013) demonstram que muitos cursos de Pedagogia pelo Brasil não têm preocupação em abordar as especificidades da disciplina História, porque existe uma predileção pelo ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, possivelmente porque “[...] as avaliações externas nas séries iniciais focam a aprendizagem das habilidades em Língua Portuguesa” (p. 63).

Freitas (2010) destaca a importância de se aprender noções de teoria da História e de história da historiografia escolar nas formações universitárias dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Com base em suas reflexões, elegem-se abaixo as finalidades da História no curso de Pedagogia: Fornecer exemplos edificantes para compreensão da importância da história; Compreender os diferentes níveis e graus das experiências humanas ao longo dos diferentes tempos e espaços; Descobrir as leis que governam os acontecimentos.; Compreender o presente e apurar o senso crítico e descobrir os padrões da mudança social.

Talvez a dificuldade em reconhecer a síntese científica da ciência histórica, como produto de múltiplas determinações e com esquemas de métodos próprios de pesquisa, esteja na interpretação dada por parte dos formadores de formadores que atuam na Pedagogia – os limites deste artigo trazem a ressalva de que neste ponto, caberia outra investigação – por não serem pedagogos ou por serem ‘apenas’ professores de História. O fato é que, Freitas (2010) receia que essa situação acione o mecanismo de um ensino frágil e superficial na graduação. Onde não se pode abrir mão em saber as diferenças e intimidades entre as Escolas Teóricas da história, os campos e domínios historiográficos são essenciais, ao lado dos fundamentos didático-pedagógicos, para ensinar a ensinar História na licenciatura em Pedagogia.

Ou seja, ainda que haja percalços, é possível pensar historicamente na formação universitária e nos anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro passo, segundo Freitas (2010) é fugir do pragmatismo, das teorias genético-cognitivas e socioculturais mal interpretadas e aplicadas que, acabam orientando os estudos curriculares sobre a aprendizagem histórica das crianças e dos adultos. Por isso, é importante levar em conta “[...] as aprendizagens históricas do professor (a compreensão que eles têm do passado e da História) e as situações de aprendizagem planejadas e executadas são determinantes para que as crianças aprendam a pensar historicamente” (p. 185).

Mesmo com a própria legislação vigente, no caso as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, determinando qual deve ser o perfil de saída dos docentes formados nesta licenciatura, percebemos que as práticas vigentes

estão muito além do que é prescrito: “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, **História**, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...] (BRASIL, Parecer CNE/CP 03/2006, p. 2-3 – grifos nossos)”.

Os cursos de formação inicial de pedagogos devem tomar a “História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora” (GUIMARÃES, 2012, p. 144), assim é possível garantir uma formação sólida de conteúdos escolares que torne a criança, sujeito histórico da vida presente e passada (SILVA, 2013, p. 107), capaz de repensar sua própria história, de sua comunidade e de seu país.

Não é qualquer ensino de História que miramos, na verdade, os argumentos de Silva (2013) expressam parte do que um currículo (de formação e de atuação) para os anos iniciais na área de história deve primar, por exemplo: partir do comprometimento com os conteúdos, pois os professores não ensinam “qualquer coisa”, ensinam História e lidam com conhecimento histórico.

Por esse motivo, vale á pena resgatar alguns acontecimentos importantes sobre a história do ensino de História para os anos iniciais no Brasil.

3 | O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Ao longo do século passado, o ensino e o currículo de História sofreram algumas modificações importantes (BITTENCOURT, 2011; ZAMBONI; FONSECA, 2008), entretanto, sua entrada em terras brasileiras registra-se desde a chegada dos padres jesuítas, responsáveis por trazer em sua proposta curricular, a formação humanística clássica, assentada numa historiografia baseada na vida de grandes heróis da Europa, com destaque para os portugueses, o objetivo era consolidar a ligação entre colônia (Brasil) e metrópole (Portugal).

Posteriormente notou-se uma influência direta da concepção historiográfica francesa, o chamado *quadripartite francês* – (história antiga, medieval, moderna e contemporânea) idealizado por autores como Gabriel Monod, Charles Seignobos, Charles Langlois e outros positivistas (NAPOLITANO, 2004) –, como sendo à base dos currículos para a História, tanto na educação básica como para o ensino superior, consolidando a europeização das propostas curriculares para a disciplina e a paulatina perda da produção e valorização do saber histórico nacional.

Ao longo do período colonial e imperial, o ensino de História buscou construir um patriotismo civil militar no Brasil, mas apenas para os poucos estudantes que tinham acesso ao ensino regular, isto se estendeu ao início da República, seu objetivo “[...] deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Durante o período regencial, especificamente em 1837 o Colégio Pedro II criou

a disciplina história, com um caráter nacionalista e ufanista.

Na fase inicial do ensino de História, o currículo centrava-se nas grandes narrativas que retratavam Portugal como sendo a grande nação europeia que havia trazido notável grau de desenvolvimento para sua maior colônia, o Brasil. Basicamente, o ensino seguia uma ordem temporal e cronológica que ia desde o “descobrimento” até os tempos, que naquela época eram contemporâneos, com o estudo da independência nacional.

Nota-se que durante o início da República o culto aos heróis nacionais da pátria se consolidou e os conteúdos de história daquele período baseados em datas comemorativas ainda são sentidos nas propostas curriculares atuais (SAVIANI, 1994), muitas vezes se tornam o centro de toda organização do trabalho pedagógico, gerando prejuízos acadêmicos para os estudantes que são impedidos de desenvolverem sua capacidade intelectual de interferir na vida política do país.

Em 1930 com a criação do Ministério da Educação e da Cultura, houve o estabelecimento padronizado do ensino de história, que deveria contemplar a história geral, a história do Brasil e quando possível, a história da América. Segundo Fonseca (2009b), as Reformas: Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) reafirmaram o estudo da história universal e dividiram a história do Brasil em duas séries: 1ª série deveria estudar até a independência e à 2ª série caberia o ensino do I Reinado até o presente à época (Estado Novo).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, o Conselho Federal de Educação passou a recomendar o ensino de história geral e do Brasil, quando possível da América, reforçando o caráter cronológico e eurocêntrico da história ensinada no Brasil. Sobre isso, Simonini e Nunes (2008) lembram que o objeto de estudo da história é a realidade social, sendo assim, para uma reflexão aprofundada desta realidade faz-se necessário romper com os modelos de divisão temporal da História, tradicionalmente hegemônicos aqui no Brasil.

Não faz sentido priorizar o estudo da Europa como sendo o conteúdo central da disciplina e os outros: Brasil, América, África, etc. como apêndices ou ainda materializar um “currículo de turista” (SANTOMÉ, 1998) caracterizado por basear a prática docente em datas comemorativas ou ainda “currículo festivo” (SILVA, 2015a) em que o escracho pedagógico e a superficialidade são marcas nas aulas que envolvem temáticas caras à História do Brasil, como o processo de escravidão, por exemplo. Nesse currículo, os temas são tratados de forma superficial e apolítico e encerram-se em festividades sociais que pouco reflete o peso desses assuntos.

Em 1971 a disciplina foi transformada em Estudos Sociais, por meio da Lei 5.692/71, que tratou da reforma de ensino de 1º e 2º graus, segundo Guimarães (2012), muitos estudiosos da época criticaram isto afirmando que a união entre geografia e história causaria um esvaziamento teórico e metodológico dos dois campos de pesquisa e ensino. Sabe-se que este período histórico coincidiu com a vigência do Regime Ditatorial no Brasil e que por meio da criação de disciplinas obrigatórias como

EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que aos poucos foram sendo ministradas como sinônimo às aulas de História em todos os níveis e etapas da educação, um dos objetivos do regime era controlar os ânimos dos movimentos docentes e estudantis contrários a ditadura militar.

Para as séries iniciais o currículo escolar estabeleceu o estudo da História a partir dos seguintes conteúdos: eu, a família, a comunidade, a rua, o bairro, a cidade e o país. Essa forma de ordenamento das práticas curriculares voltadas ao ensino de História é muito bem denominada de “*ensino psicologizante*” por Borges e Braga (2004), que concebia o ensino do mais próximo para o mais distante de forma sequencial e compartimentada (FONSECA, 2009b).

Esse consenso curricular tornou-se a base do que Fonseca já em 1992 convenientemente denominava de “*conteúdo universal*”, o agravante é que pensar num currículo nesse formato desencadeia-se para um ensino de base conteudista “[...] pretensamente objetivo, neutro, insubstituível” (p. 44).

Uma prática, que segundo os autores anteriormente citados, é recorrente nos dias atuais nos anos iniciais, o que acaba influenciando na formação desses profissionais. Ou seja, priorizam-se outras temáticas, de outras disciplinas e credita-se a história, tanto na graduação quanto na educação básica (anos iniciais) o papel de despertar uma “*pseudo cidadania*” que deve ser plena, mas que deve ser desenvolvida sempre com a lógica curricular anteriormente descrita.

A relação entre ensino de História e formação política está diretamente ligada e já são passíveis de adulterações desde os primeiros anos de escolarizações, onde a “História, como disciplina formativa pode manipular fatos, acontecimentos, histórias, dados que são variáveis importantes na correlação de forças. A História e o seu ensino podem propiciar uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva” (GUIMARÃES, 2012, p. 30). Na verdade, o currículo também concebido como alavanca potencial de transformação social e política de um país (KARNAL, 2004), encontra na disciplina escolar de História, mecanismos para atingir tal objetivo.

Com a crise do regime militar e o retorno da democracia no país no fim da década de 1980 e início de 1990 houve a diluição dos estudos sociais e o fim das disciplinas de EMC e OSPB e o retorno gradativo da história e da geografia com caráter autônomo e amplo nos debates acadêmicos pelo país, marcas disso foi a aprovação da própria Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, publicação da nova LDB, Lei nº, 9394/96, divulgação dos PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais e a criação da Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh).

Embora, estudiosas como Oliveira (2003), acreditem que a prática nos anos iniciais ainda concebe a história um espaço marginal, num ensino baseado ainda, no calendário cívico, até porque, segundo a autora, a volta da geografia e da história para os anos iniciais do ensino fundamental não foi incorporada pela grande maioria dos professores generalistas, o que reflete a fragilidade de sua formação inicial.

Silva e Guimarães (2012) revelam que atualmente um dos mais graves problemas do ensino de História é a materialização de um currículo geral que é constituído para atender as demandas dos vestibulares e avaliações de larga escala. Esse fenômeno é denominado de “*estreitamento curricular*” por Freitas (2011), quando são os exames externos que determinam os rumos da prescrição e da ação curricular. O que nos leva a refletir os motivos pelos quais os testes de larga escala atualmente voltados para os anos iniciais não privilegiam o conhecimento histórico.

O que acontece na maioria das escolas, segundo Nadai (2014) nos raros momentos dedicados à disciplina, é um currículo praticado nos anos iniciais de uma “*história presentista*”, uma forma de trabalhar com atualidades do meio do aluno, mas sem uma repercussão de como o conhecimento historiográfico foi produzido e quais as suas conexões com o tempo presente, essa situação ocorre com a cópia de livros ou matérias de jornais e a resolução de questionários extensos e descontextualizados, ou seja, não passa de uma história que, ainda, “[...] procura garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa” (p. 29).

Isso é o resultado do que Pinar (2007) apropriadamente denominou de “*cadeado curricular*” que resulta no anti-intelectualismo pelo qual passam a maioria das instituições de ensino, em todas as esferas. Acordos políticos e interesseiros têm delineado as prescrições curriculares e até os manuais de ensino, o objetivo, segundo o autor é a estagnação do conhecimento: “[...] criaram uma coisa que poderá parecer com consenso curricular, mas é mais como um ‘cadeado’ curricular, no qual o processo educativo está a manter-se imóvel” (p. 112).

Questionar a ordem, organização e hierarquia das disciplinas é pôr à prova a própria lógica da ciência positivista que historicamente liderou a disciplinarização do conhecimento científico para conhecimento escolar e garantiu que as relações sociais, econômicas e políticas de poder, do mundo capitalista se refletissem nas escolhas curriculares. Goodson (1993) preconiza que o princípio utilitarista de determinadas disciplinas reforça o caráter dualista da educação e legitima as formas de dominação política e é justamente neste ponto que se pode reconfigurar a organização do trabalho pedagógico, para além do fazer técnico, mas na busca pela transformação da sociedade por meio da emancipação do sujeito.

Os últimos dois anos plasmou-se num período de retomada de práticas políticas no campo do currículo que caminham na contramão desse movimento, a exemplo disso, foi a aprovação da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” que será discutida a seguir, principalmente na relação com a formação do pedagogo que irá ministrar entre outras disciplinas, a História para os anos iniciais e seus diferentes sujeitos de aprendizagem, a exemplo do segmento composto por jovens e adultos nesta etapa de ensino.

4 | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS

“A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 5). Com esta afirmação o documento prescrito anuncia seu caráter supostamente democrático que na prática, não existiu, na verdade, sua implementação é resultado de uma forte influência de gestores da política nacional, ligados a setores direitistas e conservadores da sociedade. Como acredita Apple (2011) “[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás (p. 94)”.

Em outras publicações sobre o tema, como as pesquisas de Silva; Vasconcelos: Casagrande (2016) e Silva (2019) notamos uma crítica contundente sobre as fragilidades da BNCC, desde a sua construção de caráter virtual duvidoso até os desafios em garantir, já que a mesma está em vigor, uma organização do trabalho pedagógico que ao mesmo tempo garanta o desenvolvimento pleno de habilidades e competências, e que, avance na formação humana integral, para além da aquisição de conteúdo.

Na prática, o documento expressa o retorno de uma “*racionalidade técnica*” (FREITAS, 2011) travestida de um suposto progressismo educacional e curricular, situação invisibilizada para a ampla maioria dos professores do Brasil, que, devido aos percursos pessoais de formação, tornam-se meros reprodutores de propostas como essas, com pouca chance de terem a crítica conceitual, epistemológica e pedagógica que o documento exige. Como demarcam Fonseca e Silva (2010) “El currículo prescrito, de base nacional común, y los procesos de evaluación del rendimiento pasarán a ejercer una gran influencia en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores” (p. 54).

É importante destacar o caráter metódico e positivista que a BNCC creditou a área de História, trazendo orientações que apontam para uma narrativa histórica ordenada cronologicamente e sustentada em datas, fatos e heróis nacionais. A preocupação aqui é que uma base assentada nesses princípios ceife os tímidos avanços alcançados nas últimas décadas nos cursos de Pedagogia, sobretudo na área de fundamentos e metodologistas do ensino de História. Tendo em vista que a maioria dos currículos da formação inicial baseia-se, ao menos no nível “*prescrito*” (SACRISTÁN, 2000), nas orientações curriculares nacionais.

Essa angústia tem sentido quando se constata a tecnificação do currículo proposto, que traz, por exemplo, 9 (nove) competências para o ensino fundamental na área de história e retoma o “*ensino psicologizante*” (BORGES; BRAGA, 2004) já criticado nesse texto, além de riscar das orientações, diversos temas conquistados historicamente, como o estudo dos negros e dos indígenas no Brasil.

Os processos de mudança na política curricular que desconsiderem

o protagonismo docente tendem a cair num relativismo e num esvaziamento epistemológico grave, já que para Sacristán (2000), os docentes não convidados a participar democraticamente dos processos de feitura curricular se auto autorizam a boicotar o próprio “*sistema curricular*” porque entram num processo de “*desprofissionalização docente*”. Ou seja, o professor deve ser concebido como mediador central na relação curricular, “[...]agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos” (p. 166).

Para ilustrar o que foi analisado até então, segue uma epítome elaborada a partir da BNCC sobre os temas a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, os mesmos são estruturados em unidades temáticas que levam aos objetos de conhecimentos e às habilidades:

ANO	<i>Unidades Temáticas</i>
1º	- Mundo pessoal: meu lugar no mundo. - Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.
2º	- A comunidade e seus registros. - As formas de registrar as experiências da comunidade. - O trabalho e a sustentabilidade da comunidade.
3º	- As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. - O lugar em que se vive. - A noção de espaço público e privado.
4º	- Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos. - Circulação de pessoas, produtos e culturas. - As questões históricas relativas às migrações.
5º	- Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social. - Registros da história: linguagens e culturas.

Unidades Temáticas da BNCC para os Anos Iniciais

Fonte: elaboração do próprio autor.

Não se pode negar o caráter político de toda e qualquer seleção de conteúdos curriculares. Na área de História isso fica evidente quando toda narrativa ensinada tem origem numa concepção de ciência, tempo e educação, cada fato histórico é trabalhado sob diferentes perspectivas e leituras, de modo que: “A História ocupa um papel estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas”. (FONSECA, 2010, p. 3).

A despeito do ensino de História nos currículos de formação e de atuação dos pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental, lembramos que o campo curricular é um artefato disputado, é ainda “contextual”, como destacam Silva e Guimarães

(2012), motivo suficiente para que não se abra mão da reflexão coletiva que explica as escolhas de abordagens teóricas e metodológicas para qualquer disciplina.

Seja qual for a opção curricular, os historiadores anteriormente citados, confirmam o que destacamos como sendo fundamental em toda prática curricular que envolva o ensino de História: “[...] combater os discursos etnocêntricos, conservadores e preconceituosos, implícitos e explícitos nos discursos curriculares, nos meios de comunicação de massa e nos materiais didáticos, devemos valorizar permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos” (p. 55).

5 | REFLEXÕES FINAIS

Trouxemos para o centro da discussão nesse artigo as consequências e os impactos que a BNCC traz para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Tanto o currículo (o que ensinar), como a didática (como ensinar) e a avaliação (de que maneira avaliar) – elementos constitutivos da OTP – devem sofrer alterações e adaptações para que a dinâmica das práticas educacionais nas instituições de ensino atenda às prescrições curriculares nacionais, complementadas pela BNCC.

Sabemos que não é tarefa fácil, principalmente quando pensamos na natureza generalista da atuação dos pedagogos nessa etapa da educação básica. Os maiores obstáculos para que a História não seja coadjuvante no currículo praticado nessa etapa, são: garantir que a BNCC esteja presente na formação inicial e continuada de professores, adaptar os materiais didáticos e as avaliações das aprendizagens com a nova realidade curricular brasileira

Mais do que nunca evocamos a necessidade científica da alfabetização historiográfica. Ela, na verdade, deve começar pelo espaço da formação inicial de professores: não se pode naturalizar o caráter subalterno da História nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Inúmeras pesquisas já apontaram que a ausência e a fragilidade do ensino de História na infância dificuldade, e muito, a construção e o fortalecimento de uma democracia que respeite a diversidade e consolide a emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS

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

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista On-line Unileste – MG, Minas Gerais, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004.

BRASIL. “Parecer CNE/CP nº. 03/2006”, de 21/02/2006. **Diário Oficial da União**. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC:** Educação é a Base. (3ª versão – final). Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio. Brasília: MEC, 2017.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** o lugar das efemeridades. Texto publicado no XXVII Simpósio Nacional de História. “Conhecimento histórico e diálogo social”. Natal – RN – 22 a 26 de julho 2013.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, dos Adriane Santarosa. **Ensino de história para o fundamental 1:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães **O Ensino de Historia e Geografia Nas Series Iniciais:** A Temática Regional. Ensino em Revista , Uberlândia-MG, v. 1, n.1, p. 43-48, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história:** formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Alínea, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensino fundamental:** conteúdo, metodologia e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009a.

FONSECA, Selva Guimarães **A Historia na educação básica:** conteúdos, abordagens e metodologias. In: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte MG. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-13.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais).** São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2010.

FREITAS, Luís. Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização:** conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, v. 28, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Scholl subject and the curriculum change.** Londres: The Falmer Press, 1993.

GUIMARÃES, Selva ; SILVA, Marcos Antonio da . **Enseñar Historia en Brasil:** indagaciones sobre los currículos prescritos. Enseñanza de las Ciencias Sociales , v. 9, p. 41-50, 2010.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

NADAI, Elza. O ENISNO DE História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (autor e organizador). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. História Contemporânea: pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. **O ensino de história nas séries iniciais:** cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. Revista História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

REIS, Iete Rodrigues; PEREIRA, Marli Amélia. **O currículo e sua relação com o ensino de História: uma articulação necessária.** Cadernos cenpec. São Paulo v. 3, n. 2, p.57-12, jun. 2013.

SACRISTÁN, Jose. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e Didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Francisco Thiago. 2019. **Pátria Amada, Brasil:** ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea. Revista De Educação ANEC N. 45 (V.158), pp.178-94 2019.

SILVA, Francisco Thiago. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal:** caminhos da integração curricular. 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Francisco Thiago; CASAGRANDE, Robson Carlos.; VASCONCELOS, Laryssa. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história:** reflexões docentes. Revista Projeção e Docência, v. 7, p. 01-14, 2016.

SILVA, Marcos (Org.). **História:** Que ensino é esse? Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI:** m busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SOARES, Olavo Pereira. O Ensino de História nos Anos Iniciais e a Formação dos Professores. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender História:** formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia" e membro do Grupo "Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT". Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPA-UFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento institucional 61

Alienação 93, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 196

Animação 102, 103

Anos iniciais 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Aprendizagem 4, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 28, 30, 36, 38, 39, 43, 48, 50, 52, 53, 57, 59, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 99, 100, 103, 104, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 126, 129, 142, 143, 144, 154, 155, 159, 165, 181, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 196, 201, 213, 220, 221, 230, 232

Atitudes 10, 42, 43, 73, 117, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 160, 182, 183, 203, 222, 240, 246

AVAs 84, 85, 86, 87, 89

B

Base Nacional Comum 21, 28, 29, 32, 33

Bem-estar docente 34, 41, 42, 43, 45

Brinquedoteca 6, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69

C

Cibercultura 90

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 162, 163, 170, 172, 180, 243, 244, 246, 250

C&T 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142

Currículo 8, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 45, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 133, 185, 188, 190, 201, 225, 226, 228, 251

D

Desafios 21, 22, 29, 44, 59, 64, 75, 81, 82, 89, 92, 99, 119, 121, 123, 124, 125, 127, 129, 157, 217, 224, 225, 227, 244, 245, 247

Didática 31, 32, 33, 71, 75, 82, 154, 190

E

Educação a Distância 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 126, 128, 129, 217, 240

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 69, 70, 82, 157, 246

Educação permanente em saúde 118, 120, 121, 122, 129, 130

Educadores de creche 9, 13

Ensino 2, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 48, 51, 52, 58, 59, 64, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 89, 90, 91,

93, 94, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 170, 174, 183, 187, 189, 193, 195, 198, 210, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 251, 252

Ensino de história 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33

Ensino técnico 132, 133, 134, 142

Espaços físicos 1, 2, 3, 4, 5, 6

Estratégia saúde da família 118, 119

F

Filme 102, 104, 105, 107

Formação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 44, 45, 50, 55, 57, 59, 63, 64, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 85, 86, 89, 93, 94, 96, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 131, 140, 141, 142, 143, 144, 155, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 180, 181, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 238, 240, 242, 244, 246, 251, 253

I

Identidade 4, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 28, 47, 49, 63, 64, 66, 74, 92, 95, 99, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 219, 225, 251

L

Livro da vida 46, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Ludicidade 61, 66

M

Mal-estar docente 34, 41, 43

Marxismo 145, 158

Memória 27, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 135

Memória mediada 46, 49

MOOCS 86, 87, 90

N

Novas tecnologias 33, 77, 82, 91, 92, 99, 117, 118, 126, 232

P

Pedagogia histórico-crítica 145, 147, 152, 153, 154, 155, 157, 158

Planejamento 10, 17, 18, 19, 20, 38, 50, 62, 69, 73, 75, 77, 82, 91, 93, 98, 99, 100, 122, 124, 126, 169, 170, 171, 172, 194, 223, 239, 253

Professor 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 64, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 92, 93, 94, 97, 98, 103, 104, 114, 115, 135, 142, 143, 154, 155, 160, 161, 163, 165, 166, 171, 180, 182, 190, 198, 199, 220, 221, 223, 226, 229, 230, 231, 238, 253

Professor de educação física 34

R

Recursos didáticos 102, 103, 107, 108, 126, 238

S

Sala de aula 17, 23, 32, 39, 40, 42, 47, 52, 56, 57, 58, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 103, 104, 108, 115, 181, 190, 225, 230, 231

T

Tecnologia 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 96, 99, 100, 101, 120, 130, 132, 135, 136, 142, 143, 144, 159, 229, 230

Telessaúde 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

Territórios da infância 1

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-759-8



9 788572 477598