Revista Poíesis Pedagógica

Ano 2024 – Jan./Dez.
Volume 22, e2024002
Páginas 1–15
ISSN 2178–4442
doi 10.69532/2178-4442.v22.74746

Artigo Original

A disciplina Metodologia do Ensino de História no Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Uberlândia – UFU

The discipline Methodology of History Teaching in Distance Learning Pedagogy Course at Federal University of Uberlândia – UFU

La disciplian Metodología de la Enseñanza de la Histporia em el Curso de Pedagogía a Distancia de la Universidad Federal de Uberlândia – UFU

Gelda Gonçalves Costa[1]
Universidade Federal de Uberlândia

Carlos Henrique de Carvalho[2]
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação de professores propiciada pelo Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Turma PARFOR (2011-2015), destacando o ensino de História. De forma específica, elegemos os seguintes objetivos: i – Apresentar o processo de implementação da EaD na UFU; ii–– Analisar o Curso de Pedagogia na modalidade EaD da UFU, por meio do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, evidenciando o curso realizado pela turma PARFOR; iii – Refletir sobre as possíveis contribuições do Curso de Pedagogia EaD turma PARFOR no processo de ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Recorreu-se às revisões bibliográficas e à análise de documentos e narrativas de egressas do Curso. Observou-se que a UFU possui potencialidades diferenciadas para a oferta da educação na modalidade a distância, bem como um corpo docente e técnico com competências e habilidades, material de qualidade e estrutura organizacional adequada.

Palavras-chave: Educação a distância; Ensino de história; Formação de professores.

Abstract

This research had the general objective of analyzing the teacher training provided by the Distance Learning Pedagogy Course at the Federal University of Uberlândia (UFU), PARFOR Class (2011- 2015), highlighting the teaching of History. Specifically, we chose the following objectives: i – Present the EaD implementation process at UFU; ii–Analyze the Pedagogy Course in the EaD modality at UFU, through the Course Pedagogical Project – PPC, highlighting the course taken by the PARFOR class; iii – Reflect on the possible contributions of the Distance Learning Pedagogy Course PARFOR class in the process of teaching History in the early years of elementary school. Bibliographical reviews and analysis of documents and narratives of the Course's graduates were used. It was observed that UFU has differentiated potential for offering distance education, as well as a faculty and technicians with skills and abilities, quality material and adequate organizational structure.

Keywords: Distance education; History teaching; Teacher training.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la formación docente impartida por el Curso de Pedagogía a Distancia de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Promoción PARFOR (2011-2015), destacando la enseñanza de la Historia. Específicamente, elegimos los siguientes objetivos: i – Presentar el proceso de implementación de EaD en la UFU; ii–Analizar el Curso de Pedagogía en la modalidad EaD en la UFU, a través del Proyecto Pedagógico del Curso – PPC, destacando el curso realizado por la clase PARFOR; iii – Reflexionar sobre los posibles aportes de la clase PARFOR del Curso de Pedagogía a Distancia en el proceso de enseñanza de la Historia en los primeros años de la escuela primaria. Se utilizaron revisiones bibliográficas y análisis de documentos y narrativas de los egresados del Curso. Se observó que

1 Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Alberto de Souza, 23, casa, Bairro Presidente Roosevelt, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP: 38-4010-010. E-mail: geldaleao@gmail.com.

2 Doutor em História, Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bairro Santa Mônica, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil CEP: 38-4010-010. E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br.

CC BY

OPEN ACCESS

la UFU tiene potencial diferenciado para ofrecer educación a distancia, además de un cuerpo docente y técnicos con competencias y habilidades, material de calidad y estructura organizacional adecuada.
Palabras clave: Educación a distancia; Enseñanza de la historia; Formación de profesores.

1. INTRODUÇÃO

O estudo das disciplinas das Ciências Sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em específico, o ensino de História, constitui-se em uma área do conhecimento importante para a formação de cidadãos. Isto se dá porque, a partir da compreensão do processo do conviver social de diferentes classes, por meio da história da humanidade, tais estudos conduzem os alunos à compreensão e à percepção do presente e do futuro, oportunizando-lhes repensar suas ações enquanto cidadãos conscientes do meio em que se inserem socialmente. Neste trabalho, resultado de parte de pesquisa de mestrado em Educação, cursado na Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, procuramos trazer reflexões sobre como o ensino de história tem sido aplicado ao longo dos anos nas escolas de educação básica e quais métodos têm marcado o processo de ensino-aprendizagem. É, também, nosso propósito identificar mudanças e permanências que ocorreram neste processo, e analisar o que dizem os documentos oficiais sobre ensinar história. Estas reflexões nos possibilitarão compreender a História que é ensinada nos anos iniciais da Educação Básica, e ainda identificar quais diretrizes educacionais se têm organizado nos documentos oficiais com o intuito de formar cidadãos com consciência histórica, crítica e inclusiva.

A trajetória do ensino de História no Brasil, de acordo com Bittencourt (2004), apresenta dois momentos distintos. O primeiro teve início na metade do século XIX, quando o currículo escolar da disciplina de história teve como objetivo desenvolver uma "genealogia da nação", de matriz europeia. No Brasil, este formato de currículo, pós-independência, visava a formação de uma identidade nacional que integrasse valores de ordem e progresso. Já o segundo período, especificamente entre as décadas de 1930 e 1940, orientou-se por ensinamentos históricos sustentados por uma política nacionalista e desenvolvimentista, isso ocorreu no primeiro governo getulista.

No acontecer destes períodos, o ensino de História no Brasil teve várias reformulações, porém se manteve com o objetivo centrado no desenvolvimento de saberes alicerçado na formação da moral e do civismo patriótico. A grade curricular do conteúdo enfatizava a assimilação de que a compreensão do existir da nação era indissociável do entendimento de Pátria, reforçando valores como obediência e hierarquia. Nesse sentido, a história do Brasil ensinada nas escolas focava em eventos e figuras grandiosas, excluindo os homens comuns como sujeitos históricos.

O ensinar História voltou-se, então, para o início de uma formação de conscientização do processo social, a partir da Proclamação da República, isto porque, de acordo com Silva Júnior e Souza (2016), os currículos da disciplina passaram a denunciar os atrasos da monarquia e a promover uma visão de progresso e civilização associada aos ideais republicanos. Deste feito, pouco avançamos, pois as alterações curriculares mantiveram o destaque para a história dos grandes heróis e seus feitos gloriosos, apenas substituindo os personagens. Entre os anos de 1950 e 1960, governantes impulsionados pelo ideário nacional-desenvolvimentista mudaram seu foco para temas da economia, procurando evidenciar nos estudos da História os ciclos econômicos do país e destacar nomes de políticos, datas e ciclos.

Nos anos 1950 e 1960, sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, o eixo mudou para temas econômicos, ressaltando a sucessão linear dos ciclos na economia do país, em que se deu o início do processo conhecido como "milagre brasileiro". Neste contexto, o foco nas questões desenvolvimentistas, de progresso, dificultava a inserção de currículos com viés interpretativo, crítico, da história, persistindo a ideia de progresso e de heróis.

Neste cenário, somente a partir dos anos de 1970 e 1980, por meio de lutas de profissionais e acadêmicos, é que surgem movimentos de revalorização do ensino de História e Geografia, resultando na reformulação de currículos e em questionamentos dos métodos tradicionais de ensinar, como a memorização (Nascimento, 2015).

Em suma, observa-se que a trajetória do ensino de História nos anos iniciais no Brasil é um campo em constante transformação, em que as mudanças refletem os contextos políticos e sociais de cada época. No que tange a esta pesquisa, o objetivo geral foi analisar a formação de professores propiciada pelo Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Turma PARFOR (2011–– 2015), evidenciando-se o ensino de História. De forma específica, elegemos os seguintes objetivos: i – Apresentar o processo de implementação da EaD na UFU; ii–– Analisar o Curso de Pedagogia na modalidade EaD da UFU, por meio do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, especificamente, o curso realizado pela turma PARFOR; iii – Refletir sobre as possíveis contribuições do Curso de Pedagogia EaD turma PARFOR no processo de ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O Ensino de História nos Anos Iniciais: algumas considerações

Iniciamos esse tópico levantando alguns questionamentos: quais conteúdos e métodos marcaram a história do ensino de História? Quais mudanças? Quais foram as permanências? O que dizem os documentos oficiais?

Bittencourt (2004) caracteriza o ensino de História a partir de dois momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com sua introdução no currículo escolar. No período pós-independência do Brasil, a preocupação era criar uma "genealogia da nação", para tanto, elaborou-se uma "história nacional", baseada em uma matriz europeia. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 1930 e 1940, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Como área escolar obrigatória, o ensino de História surgiu com a criação do Colégio Pedro II em 1837, inspirado no modelo francês. O objetivo era a formação de cidadãos proprietários e escravistas.

De acordo com Bittencourt (2004), e já destacado na introdução deste trabalho, o currículo do ensino de História, em suas origens, foi marcado pelo objetivo de formar sujeitos que idolatrassem os princípios da moral e do civismo, assentados na ideia de associação de pátria, para preservação da ordem em nome de um progresso idealizado com base no modelo de países europeus.

Na continuação da história do ensino de História, Bittencourt (2004) ressalta que, com a Proclamação da República, passou a ser função da escola denunciar os atrasos impostos pela monarquia, pois a educação escolar deveria regenerar os indivíduos e a própria nação, dessa forma

colocando o país na rota do progresso e da civilização. Sendo assim, o ensino de História passou a ocupar, no currículo, um duplo papel, civilizatório e patriótico, pois deveria modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja finalidade era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da história. Seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo de lutas, de feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. Nesse processo reconhecemos mais permanências do que mudanças, pois persistiu a proposta da história dos "grandes heróis": mudaram apenas os heróis e a metodologia predominante, que passou a ser a memorização.

Ao abordar os anos de 1950 e 1960, Bittencourt (2004) afirma que, sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, o ensino de História voltou-se para as temáticas econômicas. Enfatizou-se o estudo dos ciclos econômicos, com sua sucessão linear no tempo (cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização). Essa ordenação sequencial e sucessiva indicava que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização, permanecendo a visão teleológica, a qual podia levar à compreensão de que caminhamos sempre em direção ao progresso. Essa concepção afasta uma análise crítica da história, pois se torna mais difícil perceber retrocessos.

O período que se estendeu da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos de 1970 caracterizou-se por momentos significativos na implementação dos Estudos Sociais. Sob influência norte-americana e de uma difusa concepção tecnocrática, no contexto da Guerra Fria, desvalorizaram-se as áreas de Humanas em favor de um ensino técnico, para formação da mão de obra da indústria crescente. Com o golpe militar em março de 1964, proliferaram os cursos de Licenciatura Curta. A partir da Lei 5692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e Geografia. Foram valorizados os conteúdos e as abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, destinado a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964 (Bittencourt, 2004).

Guimarães (2012) ressalta que, ao longo dos anos de 1970 e 1980, as lutas profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos, abrindo possibilidades da volta do ensino de História e de Geografia aos currículos escolares e da extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais. O caminho para a democratização do Brasil nos anos de 1980 gerou a reavaliação do ensino de História ilustrada pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem segundo as quais os alunos passaram a ser considerados sujeitos de saberes, participantes ativos do processo de conhecimento. Os métodos tradicionais de ensino, como memorização e reprodução, passaram a ser questionados.

Silva e Guimarães (2007) sintetizam algumas mudanças que marcaram os anos de 1990: as disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) foram extintas; os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, também, paulatinamente, foram extintos; a partir de 1994, teve início a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores; pós LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, foram desenvolvidos programas e projetos de

formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores dos anos iniciais do Ensino Básico (segundo a LDB, o Ensino Básico abrange a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio). O texto da LDB 9.394/96 expressa "o quê" da cultura e da História o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória História. O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade "matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro", conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação às intencionalidades educativas, o PCN de História reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do re/conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e na defesa do fortalecimento da democracia. O documento destaca:

> Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (Brasil, 1997, p. 26).

No que se refere aos conteúdos (o que ensinar) e aos saberes históricos selecionados, o documento curricular propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Os eixos temáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental são: I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas e II) História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal.

Concordamos com a análise de Silva e Guimarães (2007), ao afirmarem que a ênfase dos PCNs no ensino e na aprendizagem de temas e problemas da História do Brasil, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, veio enfrentar velhos problemas em muitas realidades escolares. Dentre eles, os autores destacam o fato de o aluno concluir essa fase da escolaridade sem ter contato com a História do Brasil. Os antigos programas de ensino de Estudos Sociais, em geral, encerravam o ciclo dos quatro anos do então Ensino de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) com o estudo da história regional, do município e/ou do estado (unidade da federação em que vive o aluno), de forma estagnada e fragmentada, perdendo de vista a reflexão sobre local e não local (nacional e mesmo mundial).

A partir do olhar sobre a história do ensino de História no Brasil, verificamos uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas.

Como resultado de lutas do movimento negro, em 2003, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro, determinando a inclusão obrigatória, no currículo

da rede de ensino, do estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira" e outras providências. Em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", bem como a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes.

Em 2008, a aprovação da Lei Federal n° 11.645 alterou a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Destacamos o que ficou definido por tais Leis:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
>
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
>
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (Brasil, 2008).

A legislação trouxe a necessidade de estudos das relações históricas e culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas, em uma demonstração das conquistas desses sujeitos sociais que possuem o direito de estarem presentes na história de nosso país e estabelecendo o registro e o respeito às diferenças culturais de cada um, porém, nota-se que o enfoque na temática se apresenta de maneira superficial. É preciso maior abrangência e definições curriculares mais claras nos documentos.

2.2. A Metodologia do Ensino de História no Curso de Pedagogia EaD-UFU

Neste tópico analisamos a ficha da disciplina "Metodologia do Ensino de História", o material didático e a forma como a disciplina foi trabalhada na Plataforma Moodle no contexto do Curso de Pedagogia na modalidade EaD da UFU, turma PARFOR. A intenção é identificar o potencial da disciplina na formação do professor, ou seja, questiona-se: é possível formar um professor que trabalhe a História na perspectiva da renovação curricular abordada no tópico anterior?

Iniciamos com a apresentação e a reflexão sobre a ficha da referida disciplina. Trata-se de um componente curricular ofertado no terceiro período do Curso. A carga horária corresponde a 40 horas teóricas e 20 horas práticas, somando 60 horas. A ementa destaca:

> A história como disciplina escolar nos ciclos inicias de formação: características e importância social do conhecimento histórico; as concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do(a) professor(a); as bases teórico-metodológicas de fundamentação; o ensino e a aprendizagem da história; a construção do currículo do ensino de história; as orientações didático-metodológicas de história para prática pedagógica. Saber histórico e sua relação com o saber escolar. Os alunos e a aprendizagem dos conteúdos históricos. Uso

> de diferentes fontes como documentos na produção da história. A história oral e história escrita. As orientações didáticas para o ensino de história (Projeto Pedagógico do Curso, 2009).

Por meio da ementa, podemos inferir que será apresentado ao graduando o movimento histórico que marcou a História ensinada. Aborda-se a questão da construção do currículo, momento em que se pode problematizar o fato de que, se tudo é História, então o que ensinar? Dessa forma, é possível ao graduando perceber que o currículo não é neutro, que as escolhas são resultados de lutas. Ressalta-se, também, que é propósito da disciplina discutir diferentes metodologias e também conteúdos históricos. Enfatiza-se, ainda, o uso de diferentes fontes e diferentes linguagens.

A ficha registra os objetivos que os graduandos devem alcançar ao longo da disciplina:

> Promover a construção do conhecimento histórico pelos alunos, tendo como eixo central o estudo de fontes históricas; Desenvolver a apreensão de novas concepções da história e de ensino aprendizagem de história; Desenvolver diversas possibilidades de construir habilidades e competências em ensino de História em espaços escolares e não escolares; Analisar a proposta de desenvolvimento do raciocínio histórico em materiais didáticos diversos, segundo diferentes faixas etárias e desenvolvimento cognitivo, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Projeto Pedagógico do Curso, 2009).

O programa da disciplina é apresentado em unidades:

> Unidade I: O ensino de História no Brasil; O ensino de História através de projetos. Unidade 2: O ensino de História nos espaços escolares e não escolares; Parâmetros e referências curriculares em Ensino de História. Unidade 3: Ensino de História e desenvolvimento cognitivo por faixas etárias; Adequação do saber histórico ao nível do desenvolvimento cognitivo de educandos. Unidade 4: O livro didático de História e os paradidáticos: sua utilização no processo do conhecimento histórico (Projeto Pedagógico do Curso, 2009).

Os objetivos propostos têm relação direta com a organização do desenvolvimento das disciplinas nas unidades propostas. É ressaltada a importância do graduando em conhecer a história do ensino de História no Brasil e abordar o currículo do ensino de História nos anos iniciais. Com atividades mais relacionadas à prática, enfatiza-se a metodologia de ensinar História por meio de projetos, bem como possíveis reflexões sobre o livro didático de História e sobre os paradidáticos. As bibliografias básicas e complementares trazem reflexões sobre a renovação das perspectivas de se ensinar e aprender História.

Nossa primeira consideração é chamar a atenção para o silenciamento em relação à questão multicultural. Não são feitas referências diretas aos aspectos das leis 10.639/03 e 11.645/08, embora acreditemos que essas questões possam ser abordadas ao se discutir o currículo. Outro fato para o qual chamamos a atenção é o tempo destinado para a disciplina ao longo do Curso. Ensinar História na Educação Infantil e anos iniciais é uma tarefa complexa, que exige tempo e estudo ao longo da formação do professor, visto que o trabalho com conceitos históricos, particularmente tempo, sujeitos históricos e fontes históricas, não é atividade simples.

Além disso, lidar com conteúdos e diferentes metodologias exige estudo, reflexões, trabalho em equipe. Seria interessante o desenvolvimento de atividades práticas, como, por exemplo, a produção de sequências didáticas, além de projetos de ação didática em que fossem realizadas análises de fontes, de forma associada ao aprendizado dos conteúdos. Esses materiais produzidos

poderiam ser desenvolvidos nas aulas de estágio, assim o graduando poderia avaliar o processo de ensino e aprendizagem em História. Concordamos com Karnal (2004) quando o autor afirma:

> Um dos desafios do ensino de História é ensinar aos alunos não a contemplar o "edifício da História" como algo pronto, mas de ensinar-lhes a edificar o próprio edifício. Isso não significa ensinar as soluções, nem significa mostrar aonde se chegou num determinado momento histórico, nem sequer significa dar algumas explicações sobre como e por quê se chegou naquele ponto. Isso é importante, mas, não é o suficiente. Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e situações problema; significa ensinar a selecionar e interpretar dados e informações de maneira a ter maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente a apreensão da situação histórica; significa enfim a ter uma percepção mais abrangente da condição humana nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (Karnal, 2004, p. 58).

Ensinar História para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental exige, da formação do professor, um aprendizado histórico que rompa com os tradicionais métodos de memorização. Lembramos que, no Curso analisado, além das referências bibliográficas registradas na ficha da disciplina, os graduandos contaram com materiais didáticos produzidos especialmente para a turma. Continuamos este tópico empreendendo um estudo sobre esses materiais. Foram oferecidos aos discentes dois tipos de mídias, DVD-ROM e material impresso, cujas capas são apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Apresentação dos materiais impresso (a) e digital (b) do Guia da Disciplina de Metodologia do Ensino de História do Curso de Pedagogia a Distância da UFU, disponibilizado à Turma PARFOR 2011-2015



Fonte: UFU (2012).

O material didático é composto por 89 páginas e foi produzido pelas autoras Selva Guimarães e Iara Vieira Guimarães, e o sumário foi organizado em quatro módulos quinzenais: 1) A História nos

currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.1 O ensino de História na História do Brasil; 1.2 A LDB – Lei 9.394/96, os PCNs e o ensino de História; 1.3 O estudo da história da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; 1.4 Os livros didáticos; Considerações finais e Atividades e Referências). 2) Saberes e práticas de ensino de História (2.1 O que é a História? Como ela é construída?; 2.2 Diferentes histórias, múltiplas interpretações; 2.3 Modos de ensinar; Considerações finais e Atividades e Referências). 3) Fontes e linguagens no ensino de História (3.1 Literatura infantil; 3.2 Poesias e Canções; 3.3 Documentos impressos e textuais; 3.4 Museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos; 3.5 Imprensa periódica; 3.6 Fontes iconográficas; 3.7 Fontes orais; 3.8 Internet; 3.9 Cinema; Considerações finais e Atividades e Referências). 4) Ensinar História por projetos de trabalhos (4.1 O que entendemos por projetos de ensino; 4.2 Como desenvolver projetos de ensino; 4.3 Relato de experiência; Considerações finais e Atividades e Referências).

Podemos observar que o material didático oferecido pelo Curso vem ao encontro da ficha da disciplina, aborda a história do ensino de História, discute a questão curricular e avança em relação à proposta da disciplina ao enfatizar a história da África e da cultura afro-brasileira e a história indígena. Aborda as reflexões acerca das diferentes fontes e linguagens, que, como já vimos ao longo dessa seção, vem sendo defendidas pelos estudiosos do ensino de História que consideram que o trabalho com diferentes fontes e linguagens, nas aulas de História, contribui para as crianças religarem saberes, pois torna possível relacionar a História com as vivências e experiências do presente. Por fim, o último módulo é destinado às atividades práticas: produzir e desenvolver projetos de ensino.

Na página 11, são apresentados os ícones que estão presentes ao longo do material. São estratégias para potencializar o estudo da disciplina: áudio, vídeos, leituras, multimídias, atividade no guia expresso, atividades no ambiente virtual, saiba mais, pare e pense e pesquisando na rede. Na página 12, é registrada uma tabela com as atividades a serem desenvolvidas. Essa tabela pode contribuir para a organização dos estudos dos graduandos.

Na introdução do material é apresentado um texto para os estudantes em que se ressaltam as mudanças na oferta das disciplinas de História e Geografia na trajetória recente dos anos iniciais do Ensino Fundamental público no Brasil. O documento cita que:

> Essas disciplinas, por se ocuparem das ações humanas no tempo e no espaço, são consideradas estratégicas para a formação da consciência histórica. Logo, são alvos de especial atenção dos poderes instituídos da sociedade. Exemplo disso são a desvalorização e a tentativa de destruição dessas disciplinas durante o Governo de Ditadura Militar, pós 1964, seja por meio da fusão de ambas em Estudos Sociais, da diminuição da carga horária, da censura aos livros didáticos, da perseguição aos professores e alunos que resistiram às imposições do regime (Guimarães; Guimarães, 2012, p. 5).

O material também destaca as diversas mudanças acerca da oferta de tais disciplinas e ainda nos informa que:

> [...] a História e a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sofreram, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, inúmeras mudanças nos currículos, nos materiais didáticos, nas metodologias, na formação docente e outras. Essas mudanças ocorreram atreladas às mudanças na pesquisa acadêmica, nos meios de comunicação de massa, na indústria cultural. O que estuda a História? O que ensinar? Para que ensinar? (Guimarães; Guimarães, 2012, p. 5).

O estudo da disciplina Metodologia do Ensino de História foi organizado em dois meses de estudos com quatro módulos, disponibilizados quinzenalmente. No decorrer do curso, observamos que houve uma necessidade maior de explorar essas ferramentas disponíveis para a educação a distância desde o Módulo I. Quanto à comunicação no âmbito da plataforma, pode ser mais bem trabalhada, para que a compreensão sobre as disciplinas aconteça de forma mais clara e objetiva. Mais adiante, esses obstáculos serão uma dificuldade para que os egressos venham a colocar em prática a aprendizagem que tiveram. Concordamos com Freire, em seu discurso, quando diz:

> Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o ***formador*** é o sujeito em relação a quem me considero o ***objeto***, que ele é o sujeito que me ***forma*** e eu, o ***objeto*** por ele ***formado***, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador (Freire, 2022, p. 12).

Consideramos que as aulas na plataforma precisam mobilizar mais os professores para o diálogo. A troca de informações, de angústias e de possibilidades deve ser potencializada. Segundo Cooper (2012, p. 58-59), alguns docentes podem se sentir inseguros sobre o seu conhecimento em História, porém, o entusiasmo e o aprendizado para com as crianças e com os colegas de trabalho são mais importantes, havendo muitas fontes de informações disponíveis para ajudar. É importante trabalhar de forma colaborativa com os colegas, compartilhando ideias, liderando e apoiando no que for necessário, além de resolver as dificuldades que, inevitavelmente, surgirão. Ademais, a troca de experiências, a busca de informações e até mesmo de aperfeiçoamento por meio de cursos de formação continuada ou especializações são meios que visam a melhoria do ensino de História dentro da sala de aula. Além disso, destaca o papel do professor em se desenvolver como profissional.

No próximo item, trazemos os depoimentos de docentes do Curso entrevistadas e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Procuraremos apresentar suas perspectivas e interpretações sobre a docência e a prática profissional, ao ensinar História nos anos iniciais a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da formação em Pedagogia EaD Turma PARFOR (2011-2015).

2.3. Contribuições do Curso de Pedagogia a Distância para os Saberes e Práticas das Professoras ao Ensinar História

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre as possíveis contribuições da disciplina "Metodologia do Ensino de História" desenvolvida no Curso de Pedagogia EaD da UFU – Turma PARFOR (2011-2015), empreendemos um estudo sobre "saberes". Para Tardif (2012), os saberes docentes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. São plurais e heterogêneos, pois o professor possui uma multiplicidade de saberes e raramente tem uma teoria ou concepção única de sua prática. Geralmente, utiliza-se muitas teorias, concepções e técnicas conforme a necessidade, mesmo que possam parecer contraditórias.

Os saberes docentes são personalizados, pois são incorporados e subjetivados, sendo difícil dissociá-los das pessoas e de suas experiências. Para Tardif (2012), os saberes são personalizados, pois cada professor tem uma história de vida, carregada de emoções, poderes, personalidade, cul-

tura(s), pensamentos e ações que revelam as marcas dos contextos nos quais se inserem. O autor também sinaliza que os saberes docentes são situados, uma vez que são construídos e utilizados em função de situações específicas e assim ganham sentido.

Tardif (2012) identifica quatro tipos de saberes: os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação docente. Esses saberes, nos primeiros anos de prática profissional, são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe uma sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. A prática docente incorpora esses saberes, que emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes, que são definidos e selecionados pelas instituições universitárias, por meio das disciplinas. Os saberes curriculares são os que se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Os saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano, emergem da experiência e são por ela validados, ou seja, são os saberes da prática. Esses saberes são incorporados às experiências individuais e coletivas sob a forma de habitus e de habilidades.

A partir dessas considerações sobre os saberes, procuramos identificar, nas narrativas das professoras colaboradoras, as possíveis contribuições da disciplina "Metodologia do Ensino de História" para as práticas cotidianas. Questionamos nossas colaboradoras sobre como ensinavam História antes da graduação em Pedagogia na modalidade EaD: o que ensinavam? Com qual objetivo? Quais as metodologias mais utilizadas? As narrativas revelaram sinais de que não havia muita clareza acerca da importância do saber histórico escolar na formação das crianças. A professora Victória Régia (2016) afirmou recorrer sempre à internet para preparar as aulas de História. Todas as outras colaboradoras revelaram recorrer ao livro didático. Outras destacaram que buscam apoio nos suportes informativos disponibilizados pela escola.

Na continuação das entrevistas, questionamos: com a conclusão do Curso, o que mudou na sua prática de ensinar História? Antes de responder à pergunta, algumas professoras registraram certas lacunas em relação à disciplina "Metodologia do Ensino de História":

> O curso de Pedagogia não dá base para o conteúdo de História, ministrar os conteúdos dos anos iniciais. O curso ensina como dar aula, postura de professor como fazer um planejamento, projetos [...] (Victória Régia, 2016).
>
> Quanto a lecionar história na educação infantil, assim... posso dizer que o curso não ensinou História (conteúdo específico da História), mas ensino os métodos de ensino (Rouxinol, 2016).

As narrativas acima apresentam indícios de que a disciplina cumpriu parte de seus objetivos, pois enfatizaram a importância do planejamento e, de forma específica, o potencial de um projeto de ensino. Mas outras questões básicas, tais como a compreensão do conhecimento histórico pelos alunos, o raciocínio histórico e os estudos de fontes históricas, não foram mencionados nas entrevistas.

Por um lado, as narrativas revelam o quanto os saberes experienciais marcam a prática das professoras. Todas as colaboradoras já exerciam a atividade docente, ou seja, já ensinavam História

antes da formação no Curso de Pedagogia EaD. E o que elas estudaram na disciplina Metodologia do Ensino de História pouco impactou em suas práticas. As experiências formadoras vividas na escola são inscritas na história de vida perpetuada pelo professor, seja para evocar tanto as qualidades desejáveis, quanto as indesejáveis na sua atuação como docente. Tardif (2012) considera os saberes experimentais, aqueles "que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria" (Tardif, 2012, p. 14).

Por outro lado, não podemos desconsiderar a crítica registrada em relação aos conteúdos. Nesse sentido, os conteúdos de História não devem ser abordados em outras disciplinas, assim como História da Educação, que não abarca o conteúdo básico relacionado à área do ensino de História. Além do mais, o espaço concernente ao ensino de História (conteúdos e metodologias) é restrito e desafiador no sentido de formar professores capazes de produzir saberes e práticas pedagógicas significativas para a aprendizagem histórica. Talvez fosse necessária a produção de uma nova disciplina, que tivesse como objetivo abordar, de forma mais específica, os conteúdos históricos a serem trabalhados na educação infantil e nos anos iniciais. A pesquisa de Rocha (2016), que analisou cursos de Pedagogia presenciais, revelou que a menor carga horária de História em Cursos de Pedagogia foi identificada na UFU.

Para potencializar a relação com a prática, tal disciplina poderia estabelecer um diálogo mais íntimo com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Por exemplo, o projeto de ensino produzido poderia ser desenvolvido em uma intervenção realizada nesta disciplina. Assim, seria possível às graduandas avaliar o impacto do projeto na formação das crianças.

Nesta seção, nosso objetivo consistiu em apresentar algumas considerações sobre as possíveis contribuições do Curso de Pedagogia FACED/UFU – EaD, turma PARFOR (2011- 2015) para o processo de ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizamos também uma análise da ficha e do material didático da disciplina Metodologia do Ensino de História para a Turma de Pedagogia PARFOR (2011-2015), e também abordamos a forma como esse componente curricular foi trabalhado na Plataforma *Moodle*. Registramos as vozes das entrevistadas procurando identificar os possíveis impactos da disciplina nos saberes e nas práticas docentes. Na análise do material didático (Guia), identificamos que o material produzido vai ao encontro da ficha da disciplina, considerando que este apresenta elementos fundamentais para a formação dos professores, como uma reflexão sobre a história do ensino de História e o curso da disciplina acompanhando as diretrizes dos documentos oficiais (PCNs). Ainda que, de forma superficial, são trabalhadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, cujo objetivo foi apresentar e analisar a formação de professores realizada no Curso de Pedagogia EaD – FACED/UFU, Turma PARFOR (2011-2015), foi evidenciada a disciplina Metodologia do Ensino de História. Na escrita do texto, priorizamos partir do geral para chegar ao particular. Nesse processo, empreendemos um olhar sobre o movimento histórico da EaD no mundo e particularmente no Brasil, identificando, portanto, a importância da LDB. Localizamos, ainda, essa modalidade de educação na UFU, para apresentar nosso objeto de estudo: o Curso de Pedagogia EaD – UFU – Turma PARFOR (2011-2015). E, por fim, nosso foco foi identificar a forma como o ensino de História é abordado no Curso em questão.

Percebemos que o material didático produzido (Guia), vai ao encontro da ficha da disciplina. A organização do material auxilia na compreensão do movimento historiográfico que marcou a história do ensino de História e enfatiza a relação do ensino de História com a formação de identidades. Por um lado, o Guia registra um estudo sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, sem se aprofundar nas questões a ela implicadas, mas ao menos possibilita a problematização sobre a educação para as relações étnico-raciais. Por outro lado, destacamos a qualidade e a importância das leituras e atividades complementares registradas no material.

Podemos perceber que, no ambiente *Moodle*, existem diferentes ferramentas que possibilitam a construção colaborativa do conhecimento, e que podem ser utilizadas em conjunto, para a provocação do debate. Ou seja, pode-se ter uma metodologia de ensino que conduza o aluno a expor suas ideias, defendê-las e até, se preciso, concordar com a manifestação, e com o ponto de vista do outro. Por meio do diálogo se constrói a criticidade do aluno e se torna possível ser capaz de considerar diferentes olhares sobre uma determinada conjuntura histórica social. Defendemos a necessidade de potencializar os usos desse ambiente no processo de ensinar e aprender História e ressaltamos a importância dos Fóruns e Chats no funcionamento da plataforma.

Para que ocorra o processo de aprendizagem, em concordância com o que está expresso por Guimarães e Guimarães (2011), os alunos em formação acadêmica necessitam de metodologias de ensino nas atividades do curso que os conduzam aos saberes expostos pelas autoras. Retomamos a proposta, registrada na seção anterior, que consiste em buscar estabelecer um diálogo mais íntimo com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Ao longo do Estágio, seria produtivo colocar em prática os projetos produzidos na disciplina Metodologia do Ensino de História.

A partir destas considerações, concluímos que a UFU possui potencialidades diferenciadas para a oferta da educação na modalidade a distância, bem como um corpo docente e técnicos com competências e habilidades, material de qualidade (impresso e CD-ROM) e estrutura organizacional adequada. Salienta-se, no entanto, que, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e em seu currículo, ainda predomina a ênfase nos conhecimentos teóricos e pouca relevância à prática.

Neste sentido, foi-nos possível perceber, por meio das vozes das colaboradoras, que o curso de Pedagogia FACED/UFU – EAD, Turma PARFOR (2011-2015) não colaborou com ensinamentos teóricos e práticos ao ensinar História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que entendemos, após a análise dos documentos que constituíram o PPC, bem como o Guia de Metodologia do Ensino de História, que o Curso cumpriu o que se propôs e ainda ofereceu instrumentos que proporcionaram ao estudante a construção de caminhos para o entendimento do processo histórico e de como ensinar o conteúdo às crianças de forma dinâmica e prazerosa.

4. REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1970. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 60-61 e 164-168.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.262, de 16 de outubro de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?op-

tion=com_docman&view=download&alias=2993-port-1262-2008&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº. 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Que regulamenta o art. 80 da LDB de 1996. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: Um Guia para Professores. Tradução de Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012. 264 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13ª Edição revista e ampliada. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

GUIMARÃES, Selva; GUIMARÃES, Iara Vieira. **Metodologia do Ensino de História**. Curso de Pedagogia a Distância (Guia de Estudos). Uberlândia: UFU, 2012. Coleção Pedagogia a Distância UFU/UABA. Uberlândia MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2012.

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

NASCIMENTO, Thiago. O ensino de história e estudos sociais em John Dewey e Delgado de Carvalho. **História e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 212-236, 2015.

ROCHA, Camila Boaventura. **A formação de professores nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais**: o lugar do ensino de história. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de História e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais. **Grifos**, v. 25, n. 41, p. 57-80, 2016.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2012.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto de Criação.** Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. UFU. Faculdade de Educação, 2009. 70p.

Como citar – ABNT

COSTA, Gelda Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de. A disciplina Metodologia do Ensino de História no Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 22, e2024001, mês, 2024. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74746

Como citar – APA

Costa, G. G., & Carvalho, C. H. de. (2024). A disciplina Metodologia do Ensino de História no Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. *Revista Poíesis Pedagógica*, *22*, e2024001. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74746

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial
Submetido: 04 de junho de 202x.
Aprovado: 23 de agosto de 2024.
Publicado: 11 de outubro de 2024.

Conflito de interesse
Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados
Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores
Resumo/Abstract/Resumen: Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Introdução ou Considerações iniciais:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Referencial teórico:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Metodologia:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Análise de dados:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Discussão dos resultados:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Conclusão ou Considerações finais:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Referências:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Revisão do manuscrito:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho; **Aprovação da versão final publicada:** Gelda Gonçalves Costa, Carlos Henrique de Carvalho.

Direitos Autorais
Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poíesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poíesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access
Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la–ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

Licença de uso
Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade
Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço ***Similarity Check*** da Crossref.

Processo de avaliação
Revisão por pares duplo-cega (***Double blind peer review***).

Editora
Cláudia Tavares do Amaral

Fomento
O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.

Publisher
Este artigo foi Publicado na **Revista Poíesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poíesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poíesis Pedagógica obteve **Qualis B1.**