



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DENISE MARTINS AMÉRICO DE SOUZA

**PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA: DO
DISCURSO OFICIAL SOBRE A EXPLICAÇÃO HISTÓRICA ÀS
ELABORAÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

DENISE MARTINS AMÉRICO DE SOUZA

**PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA: DO
DISCURSO OFICIAL SOBRE A EXPLICAÇÃO HISTÓRICA ÀS
ELABORAÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magda Madalena Tuma

Londrina
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729p Souza, Denise Martins Américo de.

Parâmetros curriculares de história : do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais / Denise Martins Américo de Souza. – Londrina, 2009.

155 f. : il.

Orientador: Magda Madalena Tuma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Estudo e ensino – Teses. 2. História – Currículos – Ensino fundamental – Teses. 3. Política e educação – Teses. I. Tuma, Magda Madalena. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.02

DENISE MARTINS AMÉRICO DE SOUZA

**PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA: DO DISCURSO
OFICIAL SOBRE A EXPLICAÇÃO HISTÓRICA ÀS ELABORAÇÕES DE
PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Magda Madalena Tuma
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Marlene Cainelli
UEL – Londrina – PR

Prof^o. Dr^o. Luis Fernando Cerri
UEPG – Ponta Grossa – PR

Londrina, _____ de _____ de 2009.

DEDICATÓRIA

A DEUS ...

Ao meu pai, João (*in memorian*), paraibano, que foi para o Rio de Janeiro em um “pau-de- arara”, com 14 anos de idade, para trabalhar. Sem estudo, e sem entender direito o que é “mestrado”, se alegrava e me incentivava falando que o “estudo é a melhor coisa que uma pessoa pode ter. Ninguém vai te tirar isso”. Ele se foi durante a pesquisa, mas deixou a minha memória repleta de “Histórias”... para a vida. Dele recebi INCENTIVO.

À minha mãe, Francisca, que sempre lutou para nos dar uma educação digna e de qualidade. Ela preparou o caminho para que eu chegasse até aqui. Dela recebi PREPARO.

Ao meu marido, Oswaldo, que participa de todas as “batalhas” comigo, sem reservas, para ganhar ou perder... Não importa, ele sempre está pronto para me acolher. Dele recebi FORÇA.

Às minhas filhas, Jordana, Tarsila e Alice (que nasceu junto com a pesquisa)... muito amor. Delas ganhei PRAZER.

Aos meus irmãos e cunhadas: Marcos e Mariana, mesmo geograficamente distantes, cuidaram de mim; Maurício e Adriana, que nas confraternizações familiares me proporcionaram descanso e alegria, porque “ninguém é de ferro”; Diana, com amor incondicional, sem medir esforços. Deles recebi REFRIGÉRIO.

Aos meus amigos, anjos disfarçados de “gente” que Deus põe no nosso caminho para nos “acudir” nas horas mais importantes da caminhada. Deles aprendi GRATIDÃO.

VIVA LA VIDA !!!!
(COLDPLAY)

AGRADECIMENTOS

***“Parar. Parar não paro.
Esquecer. Esquecer não
esqueço,
Se caráter custa caro
Pago o preço...”***

Sidonio Muralha

Magda Tuma

Sensível, amiga, competente, comprometida com mudanças, sincera e fiel. Tenho muito a te agradecer... Com você aprendi que o “tempo” da vida é oportuno; aprendi que podemos fazer várias coisas, mas com limites bem definidos; aprendi que os detalhes fazem a diferença e são significativos no todo; aprendi que pesquisa se faz com amor... Obrigada por me conduzir nesta trajetória, com doçura e firmeza. Precisava disto na minha vida.

U.E.L.

À querida Professora Márcia Teté que me ajudou a chegar ao Mestrado e que de um modo firme tem sido uma voz de convicção para o ensino de História. Obrigada professora. Aos professores do mestrado que durante a caminhada me auxiliaram com leituras para o fortalecimento da pesquisa; provocaram reflexões e questionamentos acerca do nosso “objeto” escolhido. Muito obrigada porque pesquisa não se faz sozinho, sendo importantes tais contribuições.

ISBL

Aos meus alunos e amigos queridos do ISBL que me fortaleceram com orações e cuidaram de mim. Pessoas especiais pelas quais tenho profunda admiração e respeito, pois acompanharam passo a passo esta pesquisa: Pr. Israel Liberato, Pr. Maurício Mantovani, Pr. Vanderlei Frari, Prof^ª. Maura Martins, a bibliotecária Elisabete. Aos alunos: Késia, Nilson, Romael, Sandra, Paulo, Diogo,

Taciane, Wilson, Gabriel, Leandro, Marcio, Osni, Thiago, Nasser, Reginalda, Rodolfo, Givanildo, Fernando, Elisabeth, Fernando Saturnino, em especial Rodrigo - ombro e espaço para expressar todo e qualquer sentimento sem reservas ou preconceito - e Rafael, por ser tão paciente e gentil em me ajudar a preparar os slides de apresentação da qualificação da pesquisa.

Escola Municipal David Dequech

Aos meus aluninhos da 3ª série - motivo da minha pesquisa, aos professores, secretárias e funcionários, amigos e amigas de trabalho, mulheres e homens comprometidos em fazer daquela escola um espaço melhor na vida das crianças, às supervisoras Maria Luisa e Suzana pela prática com vida e fazer diferença no trabalho pedagógico da escola, à minha diretora Eliana Zulim que com competência e sabedoria conduz o trabalho da escola como uma “leoa” que defende os seus filhotes: não deixa faltar nada e busca sempre o melhor do modo mais democrático e humano. Obrigada a todos por sua paciência comigo nesta caminhada.

Às professoras da Rede Municipal de Ensino de Londrina

Que contribuíram para esta pesquisa com muita disposição, profissionais dispostas a buscar o seu melhor. Obrigada por me permitir participar da sua prática.

UNIFIL

Às alunas do curso de Pedagogia que muito escutaram sobre o valor da pesquisa para educação; aos professores, companheiros e colegas de trabalho: pesquisar e trabalhar não é fácil. Muitos de vocês realizaram esta trajetória de estudo e trabalho. Com vocês aprendi acreditar e persistir. À minha coordenadora e amiga Marta Furlan que luta por uma educação crítica e transformadora e por isso me desafia profissionalmente a cada dia me possibilitando alcançar situações que jamais imaginei. Obrigada!

AMIGOS

Queridos Beatriz e Fábio Figueiredo; Rosane e Giuliano Bisse; Tânia e Marcos Pívaro; Zuleika e Vanderlei Frari; Priscila e César Frari. Obrigada porque

sem as conversas, risadas, e carinho não teria conseguido levar adiante este trabalho. Sei que vocês torcem por mim e por minha família.

Divina e Pr. Hélio Kirchheim, meus “guardiões espirituais”, cuidando de mim e das meninas com todo amor que Deus pode derramar. Vocês são o meu “Porto Seguro” que amo demais!

Claudia Lupoli, amiga, linda, corajosa, confidente, forte e fiel... Obrigada por acreditar em mim, vibrar com as minhas conquistas e me proteger, como uma irmã faz, dando conselhos às vezes duro ou acolhendo com todo carinho.

Richard André, meu amigo “guru” que me ajudou a chegar até aqui com toda a paciência e calma de “monge”. Obrigada amigo. Você é muito especial e querido.

Dona Márcia Suenson e sua Escola Cemepe. Sempre soube que as meninas estariam em boas mãos. Foi ai que tudo começou na minha vida, lugar abençoado e protegido por Deus. Obrigada por ter me confiado tantos “arco-íris”, pois hoje eu estou colhendo desta aliança.

FAMÍLIA

Ao meu amado marido que é um “MESTRE” em sair das enrascadas em que eu o coloco. Nestes dois anos de pesquisa foi o maior e melhor dos companheiros. Obrigada, querido, amo você!

Minha mãe e irmã Diana, meus “braços”, que conduziu minha casa, fazendo carinho nas meninas quando eu estava ausente, preparou aquela comidinha gostosa...

Minha mãe, Francisca, que tantas vezes deixou sua casa tão cedo para estar na minha casa com as meninas, enquanto eu me ausentava para as aulas e reuniões do Mestrado. Obrigada por me ajudar e por ter me tornado uma pessoa forte e decidida. Sua educação fez isso.

Não existem palavras para retribuir este amor incondicional de vocês. Se terminei a pesquisa tranqüila foi porque minha família estava em boas mãos. Amo vocês!

Ao meu pai, João, homem íntegro, honesto, trabalhador. Exemplo de pessoa digna. Você se foi, mas a sua presença continuará forte na lembrança de todos nós.

Amanda Maria, sobrinha querida; Jordana, Tarsila e Alice, minhas filhas amadas e desejadas, esta etapa acabou. Poderemos comemorar (Natal, Ano Novo, Páscoa, Festa Junina, e etc.). Tudo que não fizemos juntas faremos agora e com muita farra. Muitos beijos!!!!

SOUZA, Denise Martins Américo de. **Parâmetro curricular de história: do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais.** 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Com o objetivo de pautar o mínimo necessário para os sistemas escolares em termos de currículo, a educação brasileira foi marcada na década de 1990 pela produção da Lei de Diretrizes e Bases – nº. 9394/96 e pela formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No contexto das discussões educacionais o Parâmetro Curricular de História repercute sobre seu ensino, ao trazer pressupostos que geram interpretações que se efetivam ou não como mudanças. Assim, visamos neste estudo, o reconhecimento da repercussão sobre o entendimento dos pressupostos teóricos relacionados à explicação histórica contidos no PCN de História por três professores da 3ª série. Iniciando esta pesquisa se efetivaram no diálogo com três professores da 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental, buscamos por meio da elaboração de narrativa a compreensão que expressam e neles os aspectos que se coadunam ou não com os pressupostos do PCN de História. Para a análise da narrativa explicativa nos apoiamos em autores como Ricoeur (1985) e Rüsen (2001) realizando um contra-ponto acerca de consciência histórica e narrativa; Bloch (1976) e Braudel (1976) como autores que apresentam questões sobre a temporalidade histórica na perspectiva da escola dos Annales e a relação com os fundamentos teóricos dos PCN de História; Barca (2000), Furet (1975) e Rüsen (1992) fundamentam as discussões sobre as narrativas e a temporalidade das professoras. Como resultados de tais discussões obtivemos a clareza do distanciamento dos professores com o documento curricular prescritivo; assim como as explicações históricas elaboradas pelas professoras seguem os modelos de consciência tradicional e exemplar não alcançando ao modelo de consciência entendido no documento PCN de História, que seria de uma consciência crítica ou genética.

Palavras-chaves: Parâmetro curricular. Explicação histórica. Saberes.

Souza, Denise Martins Américo de. **Curricular parameters and the historical explanation: from the official discourse to the elaborations of initial grades teachers.** 2009. 156 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

In the 90's, education was marked by the Education Foundations and Guidelines Law (LDB) – Law number 9.394/96, by the formulation of the National Curricular Parameters (PCN), which came to regulate the least necessary so that schools could develop their syllabus and projects, and by the specific syllabus of high school initial grades. The teaching of history, which cannot proceed away from educational discussions, intended to investigate, recognize and analyze how much the PCN and its discourse enabled ways towards a rupture from the factual paradigms in relation to the historical explanation and elaborations that contemplate multiple causality in the teaching of history, considering its repercussion over the knowledge of the teachers working with elementary and middle schools initial grades. Authors such as Bittencourt (1986), Schmidt (2004), Fonseca (2003) and Barca (2000), Rüsen (2001), Le Goof (1984), Bloch (1976), Braudel (1976) among others, are the base for the discussion on the historical explanation. The research, based on André (1995), will be qualitative and ethnographical.

Keywords: Curricular parameters. Historical explanation. Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNDU	Política Nacional de Desenvolvimento Urbano
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO A PRESENÇA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	21
1.1 PARÂMETRO CURRICULAR DE HISTÓRIA.....	32
CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE ESCOLAR	38
2.1 O PCN E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	43
2.2 AS PROFESSORAS E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	49
CAPÍTULO 3 - ELABORAÇÕES DE PROFESSORAS: NARRATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA	60
3.1 DIALOGANDO COM NARRATIVAS DE PROFESSORAS.....	64
3.2 RELAÇÕES TEMPORAIS EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS	69
CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	90
APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista	91
APÊNDICE B - Proposição para Elaboração de Narrativa	93
APÊNDICE C - Observação em Sala.....	95
APÊNDICE D - Entrevistas dos Professores.....	127
ANEXOS	144
ANEXO A - Proposição da Narrativa dos Professores	145

INTRODUÇÃO

A Educação foi marcada, na década de 90, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº. 9.394/96 e pela formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes, pautados como orientação teórico – metodológica, foram introduzidos como referencial para o objetivo a se atingir, ou seja: a qualidade de ensino adequada aos planejamentos e práticas desejadas para a formação escolar básica no Brasil. Não se impondo como obrigatório, esse documento se coloca na condição de via para o diálogo entre a prática existente e os encaminhamentos nele apresentados e amplamente divulgados no âmbito dos espaços escolares.

Ao ser inserido em contextos de diferentes tradições e concepções educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, enunciam a intenção de ocupar lugar no espaço escolar como ‘referencial interdisciplinar’, apresentando potencial homogeneizador em relação aos conteúdos, objetivos e metodologias. Esse fato nos remeteu à necessidade de reflexões sobre as dimensões que os PCN podem assumir como ‘currículo’ no âmbito da escola.

Mas... o que é o currículo? Na visão de Goodson (1995, p. 8), esse pode ser composto por conhecimentos válidos e por aqueles considerados socialmente válidos, agregando-se a estes conhecimentos os valores e habilidades considerados como legítimos. Essa condição remete, em qualquer tipo de abordagem a respeito dos currículos, ao necessário reconhecimento do contexto de sua produção, portanto do contexto sociocultural e histórico do qual emergiu.

Qual a relação dessa ponderação com a presença dos PCN? O que constatamos é que tal iniciativa estatal buscou elementos de apoio em discursos recorrentes sobre a realidade educacional brasileira: evasão, repetência, promoção, falta de qualidade do ensino, formação docente precária com o objetivo de atender a normas e/ou metas advindas do Banco Mundial. O Estado, buscando apoio naquilo que revela sua própria inoperância a fim de justificar sua presença ostensiva em diretrizes para a educação, novamente nos traz a ‘tradicional prática’ de elaboração de orientações, legislações, metodologias sem a participação dos professores. Assim, podemos questionar: são os PCN um currículo ou uma prescrição?

Em sua justificativa, os PCN se apresentam como documento que atende aos princípios constitucionais, colocando o estado como responsável pela elaboração de “parâmetros claros no campo curricular” (BRASIL, 1997a, p. 15). Portanto, ele se afirma como “currículo”. Mas será que essa afirmativa o afasta da condição de documento de “prescrição”? Ou a prescrição é parte constituinte do currículo? Para Martins (2002, p. 16) tal discussão é inócua, pois um currículo contém em sua composição, de forma intrínseca, a parte prescritiva.

Entretanto, embora os PCN constituam um documento posicionado como “orientações didáticas para manutenção de um todo coerente” (BRASIL, 1997b, p. 37), foi distribuído pelos espaços escolares, difundindo princípios normativos que devem fazer parte da “definição curricular” de cada sistema de ensino no Brasil, levando-nos a inseri-lo como documento curricular prescritivo.

Essa posição se articula ao fato de que, mesmo com a possibilidade de desencadear ações no âmbito escolar para movimentos criativos e variados nos sistemas educacionais, os PCN contêm encaminhamentos que limitam e controlam estes ‘vôos’.

As sucintas questões indicadas acima evidenciam alguns aspectos que podem ser abordados a respeito dos PCN. Para este estudo, optamos pela análise do volume de História, trazendo para o foco o ensino de História no 3º ano do ensino fundamental, visando o reconhecimento de como cinco professoras compreendem e utilizam o documento. No segundo momento, com base em narrativas elaboradas pelos professores sobre eventos históricos previamente indicados, analisaremos como se estrutura a explicação histórica no que se refere às relações temporais entre presente, passado e futuro. Tal opção foi realizada pelo entendimento de Ricoeur (1994, p. 15) de que “qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal”.

Ricoeur aborda não só elementos teóricos que compõem a estrutura da narrativa, mas também aponta os elementos temporais implícitos que caracterizam a forma pela qual as explicações ocorrem, o que se constitui como viés para o reconhecimento nas narrativas das professoras de como concebem estas relações temporais.

Reconhecemos a complexidade do objetivo desta pesquisa, considerando que esta tem como sujeitos professores das séries iniciais, os quais,

na sua maioria, não têm licenciatura em História. Mas, também entendemos que este estudo pode contribuir para a ampliação do entendimento da relação dos professores com os PCN no âmbito escolar com o confronto entre o que expressam como pensamento histórico nas narrativas, e o preconizado na teoria e nas ações metodológicas apresentadas pelos PCN, nos trarão as elaborações das professoras em contexto que propicia expressão dos conceitos temporais construídos nas relações entre presente, passado e futuro no intento de ensinar História.

Assim, com esta investigação, pretendemos situar de forma comparativa se os educadores se apropriaram do conhecimento historiográfico preconizado pelo PCN de História no que se refere às relações temporais indicadas acima na ação pedagógica no cotidiano. Isso nos levará a aspectos que indicarão algumas das repercussões das imposições das políticas educacionais, no caso os PCN, que for inserido como documento que tenta mascarar esta condição ao se auto-intitular como “inovador”. Este é um fato que não apresenta novidade, pois conforme apontam autores como Arias Neto (1999) e Neves Soares (2002) o ensino de História tem sofrido destas interferências que se constituem e se estabelecem conforme o contexto político de cada época do Brasil.

Estes movimentos, advindos do contexto global, não se restringem apenas a ‘sugestões de encaminhamentos’, mas, também, pretendem influenciar os conteúdos, as metodologias e as abordagens. Alheios às necessidades históricas da educação brasileira, ainda nos deparamos com ações nas políticas educacionais que dão visibilidade a ‘modismos’ e ‘prescrições’ que visam a readequação dos valores e comportamentos vinculados à produção e interesses do capital, norteados por minoria que pretende o controle e influencia o discurso oficial que repercute sobre a educação e o ensino de História.

Nesse processo, a presença do Banco Mundial se insere como influência nas políticas educacionais a partir de 1970, repercutindo na proposição de princípios e metas educacionais para países em desenvolvimento e nos lega na década de 90 os PCN.

É esse quadro sucinto do contexto de políticas educacionais que repercutem sobre a formação de professores e práticas do ensino de História no Brasil o que nos instiga para esta busca da compreensão dos fundamentos da abordagem historiográfica dos PCN(s) de História - 2º ciclo do Ensino Fundamental

– em relação à explicação histórica, tendo como sujeitos sociais cinco (5) professoras da 3º série do Ensino fundamental, que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Londrina.

Ao ter por base os referenciais dos PCN de História para o reconhecimento de elementos de aproximação e/ou distanciamento dos professores em relação à proposição oriunda do referido documento, apoiamos nossas reflexões em produções provenientes tanto do movimento dos Anales, quanto da História Cultural inglesa. Na Nova História (Annales, em sua 3ª geração) nos debruçamos, especialmente, na questão do tempo histórico, no que se refere às relações entre presente, passado e futuro, o que foi ampliado e também dialogado com autores da História cultural inglesa como Eric Hobsbawm (1998).

A narrativa dos professores nesta pesquisa foi buscada no entendimento de que, após 10 anos de existência dos PCN, a investigação de como ocorreu a assimilação deste documento no espaço escolar seria pertinente. Esse assunto já foi objeto de atenção em estudos como o de Ramos (2003); Arias Neto (1999); Silva (1998) e outros que sinalizaram com cuidadosas críticas acerca da criação, objetivos e relevância ou não desse documento para o ensino e o ensino de História ao longo desses anos. Nesta, perspectiva nos dispomos a “contribuir” para o entendimento de algumas das questões apontadas por pesquisadores da área do ensino de História, o que não terá como foco central os conteúdos curriculares e sim as elaborações de professores na intenção da realização de seu ensino.

Outro aspecto relevante e necessário a se considerar é o valor da pesquisa no campo social. Para Ramos (2003), o currículo implica em questões que envolvem valores, crenças, conceitos e práticas a qual se deve manter, mudar ou não uma sociedade, caracterizando uma interação da “esfera institucional e oficial e a esfera educativa com sua multiplicidade de práticas culturais”. No entanto, entendemos que esta relação com a escola precisa acontecer em uma esfera democrática, atual, o que atribui à História, e também a História como disciplina escolar, importante papel.

Essa perspectiva traz significado à preocupação que expressamos a respeito da narrativa como elaboração constituída por diversas histórias de vida (a das professoras) que geram diferentes compreensões históricas, dando visibilidade aos modelos teóricos estabelecidos. É o tempo vivido que evidencia os caminhos

que levam a este ou aquele posicionamento perante um documento oficial, conteúdos e saberes específicos que se expressam na narrativa. Todas essas ações, discursos e elaborações que trazem consigo valores, idéias, conhecimentos, decisões pessoais e coletivas, corroboram o que autores como Rüsen (2001) e Chartier (1994) afirmam como intrínseca relação entre o conhecimento histórico e a vida prática.

Outro aspecto que ressaltamos como importante para o reconhecimento do pensamento histórico dos professores é a faixa etária (8 a 10 anos) a que se destinam esses trabalhos para o ensino e a aprendizagem da História: elementos como tempo e espaço deveriam, mas não são enfatizados de maneira adequada perante as estruturas cognitivas das crianças que estão em processo de formação.

Em relação ao percurso metodológico para este estudo, o qual tem o Parâmetro Curricular de História como documento base para o reconhecimento da abordagem em relação à explicação histórica, está estruturada no reconhecimento de como os professores estabelecem as relações temporais entre presente, passado e futuro em narrativas relacionadas a eventos históricos. Tal intenção nos trouxe a necessidade de nos aproximarmos do contexto de atuação profissional de cinco professoras municipais para, no convívio e por meio de diálogos informais, observação das aulas entrevista, entendermos o que pensam sobre e como utilizam o PCN na escola. Somente após este período de seis meses, apresentamos as temáticas históricas (Imigração e Escravidão) para a elaboração de narrativas.

As narrativas elaboradas, os discursos sobre o PCN, a História e o ensino da História coletados no cotidiano escolar se constituíram como documentos referenciais para a análise, o que evidentemente não nos afastou de outras fontes documentais e referenciais teóricos.

Uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que para André (1995, p. 52), só pode assim ser nominada caso se apresente como “trabalho [que] faz uso de técnicas que tradicionalmente são associados à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos”, foi nossa opção por valorizar formas de expressão que possibilitam a identificação de ações, do que dizem, pensam e fazem os professores.

Delineada nossa opção pela pesquisa qualitativa, é necessário esclarecer os fundamentos teóricos que nos direcionaram para a observação do espaço escolar e da sala de aula, o que para Haguette (1999, p. 67) possibilita aos pesquisadores auscultar “sentidos, nas definições e nas ações que indivíduos e grupos elaboram ao longo [...] do dia-a-dia”. É este estar no espaço escolar e o acompanhamento das aulas e de outras atividades do cotidiano o que nos remete à percepção de outros sentidos presentes no diálogo e nas elaborações de narrativas para as explicações sobre temáticas históricas. Além dos gestos, olhares e hesitações que nos trazem outros elementos subjetivos, essa convivência nos trouxe a oportunidade para que vínculos de confiança se estabelecessem para o diálogo que aconteceria nas entrevistas e na solicitação da narrativa.

Assim, as observações aconteceram em três escolas municipais, da área urbana do município de Londrina, na terceira série das séries iniciais do ensino fundamental. O Município de Londrina está situado na região do norte do Paraná, com população em torno de 500 mil habitantes e, em 2008, registrava o número de 21.984 matrículas distribuídas em 93 unidades escolares, localizadas nas áreas urbana e rural. Deste total, o número de 6203 corresponde às matrículas da 3ª série.

A escolha das escolas, a princípio, aconteceu por região da cidade, pois queríamos que cada uma se localizasse em diferentes regiões, para termos, assim, uma maior diversidade em relação às realidades escolares. Mas a não aceitação da presença do observador em sala de aula pelos professores não oportunizou o que para Souza (2006, p. 145), possibilitaria as “dimensões éticas da pesquisa e do contrato com o grupo envolvido [o que exige] em primeira instância a negociação do contrato, do trabalho com o grupo envolvido”.

Perdido o primeiro critério, partimos, então, em busca de escolas, independente de localização, mas que aceitassem contribuir com a pesquisa. Ao final, com o aceite de três escolas localizadas em bairros próximos à região central e que atendem uma clientela de diferentes estratos econômicos, iniciamos as observações após obtermos autorização junto a Secretaria Municipal de Educação. Para tal, conversamos previamente com as professoras e diretoras das escolas que não serão identificadas, conforme o que foi acordado com as mesmas. Assim, as escolas participantes receberam os nomes fictícios de ALEGRIA, BRISA e CORAÇÃO.

De início, participaram da pesquisa cinco professoras do sexo feminino, sendo da escola **Alegria** as professoras **A1** e **A2**; da escola **Brisa** as professoras **B1** e **B2** e da escola **Coração** a professora **C**. Todas atuando no período matutino, com uma média de 30 alunos em cada turma, foram observadas uma vez por semana, nas aulas de História, com duração de 60 até 120 minutos, totalizando 7 observações por professora. Esse tempo e os dias foram estabelecidos pelas escolas. Assim, para as observações, de acordo com o que propõem Lakatos e Marconi (1991, p. 195), registramos os dados no contexto da espontaneidade do cotidiano de sala de aula e escola.

Nas três escolas a recepção pelos alunos, professores e gestores foi amistosa, tranqüila e todos sabiam o que significava nossa presença. Porém, entendemos que, por mais amistosa que fosse a relação, causávamos alteração no ambiente no que se refere à rotina. Em uma realidade controlada, percebemos o quanto repercute sobre a narrativa do professor a situação de aprendente na relação com o pesquisador, o que decorre das experiências formadoras e de aprendizagem, que se transformam em via dupla ao nos possibilitarem, conforme Souza (2006), também apreender o quanto potencializa a nossa própria formação de professores.

Sendo o momento da entrevista aquele no qual a narrativa se compõe, utilizamos a entrevista semi-diretiva nos apoiando em roteiro com perguntas previamente preparadas. Estas, no entanto, não foram rigidamente seguidas, para termos, nesse procedimento, maior amplitude e possibilidades para a explicitação das questões, proporcionando ao entrevistador e entrevistado, nas palavras de Laville e Dionne (1999, p. 189), “um contato mais íntimo [...], favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como suas representações, de suas crenças e valores [...]”. Foi uma etapa de extrema importância, na qual as informações das percepções, experiências e compreensão das informantes nos trouxeram maiores possibilidades de entendimento do contexto do vivido, no qual buscamos enxergar a relação das professoras com o PCN de História, suas concepções sobre a História e o ensino de História.

As entrevistas seguiram o mesmo padrão para as cinco professoras. O motivo de se estabelecer essa estrutura foi para que no momento das análises as questões pudessem ser comparadas e colocadas em diálogo. O roteiro feito apresentou nove perguntas, conhecidas antes das entrevistas. Para a definição da

melhor estrutura do roteiro, aplicamos o questionário piloto, primeiramente para uma professora de terceira série do ensino fundamental, de uma outra escola do município, o que nos deu a dimensão de sua aplicabilidade e do alcance do instrumento perante nossos objetivos.

Após a adequação do roteiro, foram as entrevistas realizadas na escola com horário e dia estabelecidos pelas professoras. As entrevistas foram gravadas, transcritas e apresentadas às professoras para as devidas alterações e correções. As professoras **A1**, **A2** e **C** autorizaram por escrito a utilização das informações e, sem constrangimento, fizeram as correções e assinaram o documento. As professoras **B1** e **B2**, que atuavam na escola **Brisa**, solicitaram um tempo para as correções, mas não fizeram a devolução da entrevista, mesmo após nosso retorno à escola e vários telefonemas, o que culminou na ausência da participação das mesmas sem que um motivo fosse apresentado. Esse fato nos levou à decisão de manter a continuidade do estudo, dialogando apenas com as três professoras **A1**, **A2** e **C**, que permaneceram.

Assim, a etapa da elaboração da narrativa contou com a participação de três professoras, conforme já indicamos, e em situação na qual procuramos possibilitar tempo para que estas acontecessem na perspectiva de Martins (2002, p. 53), ou seja, como “um monólogo que o sujeito faz consigo mesmo sobre [...] o que está observando”.

Nessa etapa, cada professora elaborou uma narrativa de como proporia o trabalho em sala de aula com o tema imigração e escravidão. Foi uma fase que causou preocupação para as professoras **A2** e **C**, pois afirmavam que a escravidão não era conteúdo de terceira série, sendo difícil, então, elaborar uma explicação sem pesquisa, o que mesmo assim não impediu que respondessem. O motivo da escolha dos dois temas foi observar se a narrativa dos temas elaborados para as aulas seguia ou não uma relação passado/presente/futuro na perspectiva do PCN de História para o entendimento de elementos presentes na narrativa do professor.

Esta situação trouxe repercussões da história de vida das professoras em aspectos referentes à sua formação acadêmica e profissional. Entretanto, esse não era o objeto desta pesquisa. O intuito estava em enfatizar a estruturação da narrativa que elaboraram para o ensino de História. Ao colocar a

professora numa situação de narrativa escrita entendemos que há vários aspectos trazidos pela memória na sua trajetória de formação. São esses aspectos, que emergem nos princípios de elaboração, que para nós potencializa o valor dessa produção de narrativa dos sujeitos e do contexto sobre o conhecimento dos professores, do processo de formação e sua prática profissional. Segundo Souza (2006, p. 142), isso nos trará o “saber fazer implicados na transformação em auto-transformação do sujeito em formação inicial ou continuada”.

Aprender História não nos separa destas questões subjetivas (vida do sujeito), pois conforme Cerri (2007 apud ABUD, 2007) nos aponta, há, na escola, uma relação dialética com a consciência de si e do grupo num determinado tempo e espaço.

Para a efetivação deste estudo o organizamos em três capítulos, sendo o primeiro intitulado “Contextualizando a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais” e do “Parâmetro Curricular de História”, no qual abordamos as relações políticas com o contexto educacional brasileiro, trazidas por esta produção. No segundo capítulo “O ensino de história: entre o discurso e a realidade escolar” apresentamos as fundamentações teóricas sobre a História e a análise sobre a presença dos PCN na escola na perspectiva das professoras. No terceiro capítulo, “Elaborações de professoras: narrativas e ensino de história” analisamos as elaborações das professoras em narrativas, buscando reconhecer elementos que trouxessem o pensamento histórico construído e que norteiam as elaborações que realizam visando a prática pedagógica. Esta narrativa também foi colocada em confronto com os argumentos do PCN.

**CAPITULO 1:
CONTEXTUALIZANDO A PRESENÇA DOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS**



“Inconformada com a falta de escolas , a Sra. Virgínia Barduco (última à direita, na cadeira) começou ensinar algumas crianças em sua própria casa. Não se trata de educação oficial, reconhecida pelo Estado, apenas um gesto de boa vontade diante de tanta precariedade.”

(BONI, 2004, p. 193)

As transformações ocorridas no mundo, nas últimas décadas, seja na economia, na política, nas relações de trabalho, no campo simbólico ou em outras dimensões das sociedades, trouxeram mudanças decorrentes das exigências geradas pelo próprio movimento do capitalismo, repercutindo nas instituições e, de maneira especial, na educação.

No processo de globalização foram estabelecidas metas para a área econômica. Sendo essas também relacionadas à educação, não deixaram de conter ações dirigidas aos países “em desenvolvimento” para a adequação, de maneira satisfatória, às exigências daquele modelo que Hidalgo (2001, p. 101) explica como:

processo de transnacionalização da economia, onde o estado nacional assume um papel de subordinação aos interesses das empresas transnacionais, explicitando uma política que favorece exclusivamente a sua expansão, em detrimento dos interesses e necessidades da população local.

No Brasil, além dos interesses nos campos político e econômico, no que se refere ao campo educacional, na década de 1990, conforme Souza (2004, p. 61), acontece “uma avalanche de reformas”. Uma das suas consequências pode ser observada na realização da “Conferência Mundial de Educação para todos”, ocasião em que se aprovou, na Tailândia, em 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

Nessa conferência ficou estabelecido um prazo de dez anos para que os países que apresentassem altas taxas de analfabetismo cumprissem o dever de universalização da educação básica por meio de um plano de estratégias, visando a superação dessa condição. Países como o Brasil, Índia, Egito e outros que se enquadravam nessa condição assumiram o compromisso de atender às metas estabelecidas de forma conjunta entre UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. Tais instituições enfatizavam, conforme Torres 2000 (apud TOMMASI, 2000, p. 128), “a educação básica como a prioridade para esta década e a educação de primeiro grau como ‘carro chefe’ no alcance da referida educação básica”.

Em 1993, então, aconteceu a assinatura da declaração da importância da garantia da educação para todos, compreendendo-a como meio de combate à pobreza e incentivo ao aumento de produtividade, à melhoria das condições de vida, à construção de sociedades democráticas e ao enriquecimento

da herança cultural, promovendo o desenvolvimento da sociedade. Convocados os países citados no parágrafo anterior para a colaboração internacional, a educação, adquiriu, por sua vez, a condição de investimento para as instituições financeiras (UNESCO, 1998, p. 2).

Na contramão desse contexto, a realidade econômica de cada país continuou como obstáculo no cumprimento do compromisso assumido, considerando que esse implicaria em recursos financeiros, os quais muitos desses países não possuíam. Dessa forma, houve a inserção do Banco Mundial na viabilização de recursos e, de acordo com o documento de política para o setor educativo, focalizando a África, o Sudeste Asiático, o Oriente Médio e a América, e explicitando exigências tais como desenvolvimento infantil e educação inicial, atenção à população indígena e às minorias étnicas (TORRES, 2000 apud TOMMASI, 2000, p. 130).

Esse movimento internacional, com a intervenção do Banco Mundial, trouxe para o Brasil, em 1993, a publicação do “Plano Decenal para a Educação”; gerando, a partir de 1995, a elaboração, pelo Ministério da Educação e Cultura, de dispositivos legais para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9.394/96). Essa ação pode ser contextualizada na inadequação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024 de 1961, que foi reformada pela lei nº. 5540, em 1968, e pela lei 5692, de 1971, e nos pressupostos da Constituição de 1988 (Capítulo III – “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, artigo 205, constante da norma constitucional citada) que considera:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003, p. 131).

Nesse contexto, a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, a avaliação dos diversos níveis de escolarização e outras ações ocorreram fundamentadas em política baseada em modelo neoliberal, tendo por base as orientações do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Para Gentili (1995, p. 135), a educação brasileira buscaria no contexto neoliberal soluções para a crise educacional,

trazendo em suas ações a “combinação de uma dupla lógica de centralização e descentralização: centralização do controle pedagógico (a nível curricular e de formação de docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema”.

Tais acontecimentos no Brasil, conforme o que foi especificado acima refletia mudanças indicadas e o compromisso afirmado em Jomtien para se alcançar os resultados necessários a serem apresentados ao Banco Mundial. É importante entender que as ações do Banco Mundial no Brasil não se deram apenas nesse momento de variáveis políticas geradas pela globalização.

A presença do Banco Mundial, de acordo com Soares (2000 apud TOMMASI, 2000), tem, atualmente, uma relação diferente daquela verificada no período em que foi iniciada. Na década de 1940, o BM visava ajudar na recuperação econômica de países que haviam sido destruídos pela guerra. Anos depois, a ajuda se estendeu aos países de Terceiro Mundo (resultado da Guerra Fria). A partir da década de 1950, a autora relata que os empréstimos passaram a ser realizados para países em desenvolvimento, o que chegou a 14% do total aprovado por aquele Banco¹ no período².

Mesmo com a ampliação, nos anos 70, dos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil, que tornaram este, nas palavras de Soares (2000 apud TOMMASI, 2000, p. 32), “o maior tomador de recursos”, ainda não era a educação o foco, o que só aconteceria nas décadas de 1990, conforme apresentado no quadro abaixo:

¹ A distribuição dos empréstimos ocorrida por setores se concentrou de 1947-1957 na infraestrutura (48,2%); agricultura (5%); indústrias (11%) e sociais 0,4% e programas 35,1%. De 1958-1968 investiu na infra-estrutura (67,9%); agricultura (8,8%); indústrias (18,3 %); sociais 3,7 % e programas 1,4% No período que abrange 1969-1979, mesmo com a ampliação dos investimentos sociais (12,8%) e em programas (5,6%) não há menção a investimentos na educação durante estes períodos.

² Foi à época [...] de melhores relações entre governo brasileiro e o Banco”. Os empréstimos tomados pelo Brasil estavam distribuídos: (1947-1965) energia 92,5% e transportes 7,5%; (1966-1975) agricultura 9,2%, energia 32,6%, transportes 33%, indústria 19,7%, água e esgoto 3%; (1976-1983) agricultura 22,1%, energia 18,7%, transporte 12,6%, indústria 13%, desenvolvimento urbano 9%, água e esgoto 13,1%.

Tabela 1 – Relatórios do Banco Mundial

Participação da área social nos empréstimos do Banco Mundial			
Anos	1992	1993	1994
Setores			
Educação	8,6%	5,7%	9,9%
Desenvolvimento urbano	5,7%	6,7%	5,9%
Água e esgoto	3,5%	4,5%	6,1%
População, saúde e nutrição	2,0%	4,2%	3,5%
Subtotalização social	19,8%	21,1%	25,4%
Ajuste e reforma setor público.	13,0%	17,6%	4,3%
Outros	67,2%	61,3%	70,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Soares (2000 apud TOMMASI, 2000).

Assim, foi o fortalecimento mundial da economia neoliberal que trouxe maior importância para o Banco Mundial, passando este a servir para estratégias de reestruturação econômica e afirmação do seu papel de indutor de investimentos,

[...] guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 2000 apud TOMMASI, 2000, p. 21).

Essas mudanças favoreceram a Educação e afirmaram a década de 1990 como aquela em que o Banco Mundial passou a investir de forma mais expressiva na área da Educação, se comparado o valor de financiamento educacional de 1,6%, da década de 1980, com investimentos que se aproximam aos 29%, na década seguinte.

A interferência do Banco Mundial nas questões educacionais não trouxe com força a presença ou envolvimento de educadores ou pedagogos, mas de economistas para que, estes, com base na política econômica mundial, estabelecessem planos para as realizações educacionais. A relação custo-benefício priorizada para a educação era analisada com critérios próprios de mercado, sendo a escola comparada a uma empresa, com uma política que contemplava o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do aluno; a redução das taxas de

repetência; o aumento das despesas por aluno; a melhoria do contexto de aprendizagem; a preparação e motivação de professores para o fortalecimento da administração do sistema educativo. Essa visão da escola repercutiu, no Brasil, em reformulações do currículo, de material didático, de tempo de instrução e de capacitação dos professores.

Apesar do teor de condução da política educacional aparentar opções coerentes, esta trouxe, de acordo com Torres (apud TOMMASI, 2000, p. 140).

um conjunto de insumos (inputs) que intervém na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo.

Dessa forma, a educação primária passou a ser entendida como fase que traria maior retorno e, assim, aos estados e municípios foram transferida a responsabilidade pela distribuição de livros didáticos, pela formação dos professores e sua avaliação, bem como pelo gerenciamento do processo educacional. Entretanto, paralelamente, o governo Federal ampliava seu controle, utilizando como instrumento a Avaliação da Educação Básica.

Para esse processo, que repercutiu sobre o currículo, os professores não foram considerados como interlocutores e nem suas motivações ascenderam a objetos de preocupação. Segundo Silva, “a constituição do discurso pedagógico norteia-se por regras específicas”, estas regras o autor ainda aponta que estão relacionadas à dispositivos pedagógicos que controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática, dominando a produção do conhecimento. Para isto foram previstos treinamentos em “workshops [...] focalizados na utilização dos guias curriculares desenvolvidos pelo projeto, incluindo o uso de materiais didáticos e conhecimentos específicos do conteúdo das matérias” (apud TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000, p. 211).

O apoio a projetos inovadores estaduais com potencial de “modelo” foi implementado, sendo que, em 1992, o BM considerou Minas Gerais, Paraná e Espírito Santo habilitados em suas propostas para empréstimos, oferecendo, a muitos professores de escolas estaduais e municipais, aproximadamente 96 horas

de treinamento, em dois semestres, com o investimento de cerca de US\$ 45,6 milhões.

Sendo o nosso foco a questão curricular em relação às interferências do Banco Mundial, podemos exemplificá-la com as ações do projeto de Minas Gerais, estado que assimilou e reproduziu as orientações e discurso do BM. O estado mineiro recebeu US\$ 8,7 milhões para o desenvolvimento, impressão, revisão e distribuição de cerca de 200 mil guias curriculares aos professores, elaborados por quatro instituições especializadas (uma por disciplina: Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências Naturais) (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000, p. 211).

A reforma curricular engajou-se nos textos escolares, o que para Torres (2000, apud TOMMASI, 2000, p. 154), se configurou como “um novo viés e possivelmente um novo beco sem saída: a prioridade do livro didático. Se a década de 60 foi à década da infra-estrutura, a década de 90 aparece como a década do texto escolar”.

O livro didático passou, portanto, a ser o alvo das políticas iniciadas no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, permanecendo até a atualidade. Com avaliações e critérios definidos, cabe ao professor a análise e escolha dos mesmos para suas ações pedagógicas, após ter o material passado pelo crivo dos especialistas das variadas universidades brasileiras. Por trás desses textos, há os preceitos do currículo que, para o Banco Mundial, deve ser objeto da “elaboração e desenvolvimento como tarefa [...] do poder central ou regional” (TORRES apud TOMMASI, 2000, p. 156).

Assim, constatamos que, para ações eficazes de políticas econômicas no campo da educação no Brasil dentro da perspectiva que se tornou opção, conforme indicamos temos como principais ações as reformulações curriculares, a formação de professores e o livro didático.

Centrando nossa análise no campo do currículo, buscamos as proposições elaboradas e presentes nos PCN de 1997 para o reconhecimento dos pressupostos teóricos, especificamente no que se refere à História para as séries iniciais.

Para Forquin (1993, p. 20) o currículo representa:

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

A partir dessa perspectiva, Libânio, Oliveira e Thoschi (2007, p. 362) o enunciam como “um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido e ensinado na escola”. Nesse entendimento, os conteúdos que são transmitidos manifestam-se de maneira formal, real e oculta, sendo o “currículo formal” estabelecido pelo sistema e expresso em forma de diretrizes (como o PCN, por exemplo). O “currículo ‘real’” como decorrência de projetos ou planos de ensino acontece na sala de aula, sendo o chamado “currículo experienciado” e o “currículo oculto” aquele que se refere às influências culturais, aos valores e à experiência social que afetam a aprendizagem e não se enquadram em prescrições.

Para Goodson (1995, p. 21), o currículo escrito “não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. Essa é a ponderação que relacionamos ao Banco Mundial que, conforme constatou Torres (2000) apud (TOMMASI, 2000, p. 141), define o currículo como “matérias a serem ensinadas e fornece um guia geral em torno da frequência e duração da instrução”, expressando a concepção na qual reduz o Currículo ao desenvolvimento de competências e de habilidades.

Nessa concepção de currículo, há a ausência da consideração da importância do entendimento do mesmo

[...] como um todo inseparável o que se ensina e aprende (conteúdos), o como se ensina e aprende (relações, métodos, procedimentos, práticas), o para que se ensina e se aprende (objetivos), e o que e como se mede aquilo que se aprende (avaliação) (TORRES apud TOMMASI, 2000, p. 141).

Tal posicionamento pode ser ampliado nas palavras de Goodson (1995, p. 27), quando este explica que “a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradições.” O autor nos chama atenção para o sentido dessa tradição como algo mistificado e reprodutivista, tanto

na forma como no conteúdo. Podemos, assim, relacionar essa afirmação ao teor ou à compreensão do Banco Mundial e do governo brasileiro na concepção de currículo que encaminham. Os PCN surgiram como instrumento de referência. Entretanto, nas palavras de Cury, eles se constituem como: “um complexo de propostas curriculares em que se mesclam diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, conteúdos específicos de disciplinas e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal e sem o caráter de obrigatoriedade [...]” (CURY, 2002, p. 192).

Portanto, entendemos que os PCN, ao trazerem “propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articuladas em temas que se vinculam às várias dimensões de cidadania” (CURY, 2002, p. 192), são mais do que um instrumento de referência.

Efetivando um currículo que abrange da educação infantil ao ensino médio, o Governo Federal, o fez apoiado no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que prevê a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Assim, os PCN foram organizados em livretos, compondo uma coleção de dez volumes. Em cada volume há a referência a uma disciplina, com a apresentação, no corpo do texto, de orientações para o trabalho específico de cada área. O livro introdutório traz considerações e definições sobre o que se entende como Parâmetros (1997), explicitando que este se configura como:

Conjunto de proposições que [...] responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais [...] a educação possa atuar decisivamente no processo de construção da cidadania [...] (BRASIL, 1997a, p. 13).

Insistindo na posição de ‘referencial’, os PCN conclamam a participação da sociedade como ação democrática de grande representação para as decisões na área educacional, declarando que, para sua elaboração, contou com a participação de docentes das universidades públicas e particulares; técnicos de secretarias estaduais e municipais; instituições de diferentes áreas de conhecimento e educadores. Construído com base em dados estatísticos referentes à situação do ensino no País, destaca questões sobre evasão escolar; repetência; promoção;

analfabetismo; professores e etc. Nesse sentido, reforça os argumentos apontados pelo Banco Mundial e se coloca como instrumento para superação do analfabetismo, melhoria da qualidade do ensino, possibilitando o exercício da cidadania com a inserção da criança na escola.

Porém, é fato que a necessidade de atender decisões estabelecidas pelo Banco Mundial para a educação básica, com critérios baseados na política neoliberal representou, segundo Gentili (1995, p. 132), a opção pela formação do cidadão que tem por base o “modelo de homem neoliberal [que] é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor”. Segundo Carnoy (1992), as principais razões para os países em desenvolvimento investirem em educação básica está na crença de que por meio dela se favorece:

famílias mais saudáveis, que podem, por sua vez educar melhor suas crianças. Uma educação de qualidade aumenta a produtividade econômica, desenvolve um moral social e psicológico mais elevado e proporciona um senso maior de participação social e política, à medida que a população conquista seus direitos. Essa participação gera um desenvolvimento mais profundo, abrindo caminhos para mudanças estruturais de longo prazo, sustentadas pela capacidade das pessoas de melhorar suas próprias vida.

No entanto, a intenção controladora do documento aparece no volume da Introdução (BRASIL, 1997, p. 36) em que reafirma os princípios que o colocam primeiramente como a concretização “curricular”, inserindo-se como “referência nacional” para então se constituir como subsídio à elaboração, revisão ou adaptação curricular dos estados e municípios. Na afirmação de sua presença, os PCN (Introdução) devem, então, no terceiro momento, subsidiar a escola na constituição de sua proposta para então se atingir o quarto patamar, que será a concretização da proposta curricular de cada instituição como expressão da sua concretização em sala de aula.

Essas etapas deixam claro que o documento se apresenta em posição tal que o qualifica como mais do que uma referência nacional por apresentar estrutura completa na caracterização das áreas, objetivos, organização dos conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Mesmo se definindo como “aberta e flexível”, como referência e não como uma diretriz obrigatória, as estratégias postas no controle dos livros didáticos e também formação de professores, reafirmam sua intenção de participação ativa e prescritiva na condução

das elaborações locais curriculares. Os PCN se enquadram naquele tipo de currículo que para Goodson se apresenta “como prescrição [que] sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade [...]. Desde que ninguém desmascare esta mística, os dois mundos da “retórica prescritiva” e da “escolarização como prática” poderão coexistir” (GOODSON, 1995, p. 68).

O professor, como o mediador desses eventos e com o objetivo de reverter os baixos índices do resultado educacional, é apontado, na proposta, como aquele que, em sua ação pedagógica, terá

[...] os conteúdos curriculares [...] não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997a, p. 14).

O aluno, como sujeito de sua formação, e o professor, como sujeito do conhecimento, terão, na escola, espaço para a constituição da cidadania, apresentada pelos PCN, o que de acordo com Torres (2000) apud Banco Mundial expressa o entendimento que se tem sobre a educação que é:

intensamente política porque afeta a maioria dos cidadãos, envolve todos os níveis do Governo, quase sempre constitui o maior componente da despesa pública nos países em desenvolvimento e conta com subsídios públicos distorcidos em favor da elite. Os sistemas predominantes de despesa e gestão da educação com freqüência protegem os interesses dos sindicatos de professores, dos estudantes universitários, da elite e do governo central, em detrimento dos interesses dos pais, comunidades e dos pobres (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 184).

Como elemento de controle e de prescrição, os PCN representam esferas do poder e de ideologias, com a notória intervenção do Banco Mundial que conduziu a proposta articulada à ideologia neoliberal. Como ‘pacote de medidas’ para melhorar o acesso à equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino fundamental nos países em desenvolvimento, manteve o espaço para que cada país, em sua situação concreta, contemplasse suas especificidades, sem deixar de colocar o seu ‘pacote’ de reforma que abrangeu um

amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, atingindo da macro política à sala de aula.

Das ações do Banco Mundial e do governo brasileiro, depreende-se que não houve isenção ou neutralidade na condução do processo. Mesmo que se afirme em discurso uma posição de 'norteadores de possibilidades' de trabalho, nele há a subordinação das publicações didáticas, dos cursos de formação de professores e das avaliações nacionais e seus preceitos, além de se afirmar como fonte do processo de construção de documentos curriculares em municípios e estados. Essa condição torna possível a afirmativa de que os PCN são mais do que uma simples referência curricular, considerando a abrangência das ações estatais, o próprio processo de sua constituição e as estratégias para sua permanência.

1.1 PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA

Com base em fundamentos da LDB 9394/96, os PCN prescrevem, para o ensino e aprendizagem, ações que devem ser direcionadas para o desenvolvimento das competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras do indivíduo, dando condições para que se forme como cidadão.

Formar o cidadão, nessa visão, significa contribuir para a autonomia e participação, Brasil (1997a, p. 93), conforme orientação didática explicitada no documento que alcançará todos os conteúdos, assim como se espera que aconteça no cotidiano escolar a construção de significado pelo aluno a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento e, também, na interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Em todas as disciplinas escolares, a participação ativa do aluno na construção de seu conhecimento é reforçada e o conhecimento considerado não apenas como uma cópia da realidade exterior, mas como elaboração por parte do sujeito.

Essa abordagem repercute sobre o ensino de História e demais disciplinas como uma visão ampliada pela abordagem pedagógica de meados da década de 1980, tendo por base as pesquisas sobre a psicogênese, conforme

explicitado no volume dos parâmetros, Brasil (1997a, p. 43). Considerada como abordagem de grande impacto no ensino, foi interpretada como uma pedagogia construtivista que desconsiderou a função de ensinar da escola. Sem optar por esta ou aquela tendência pedagógica advinda da psicologia da aprendizagem, os PCN reconhecem e afirmam a importância da construção do conhecimento pelo aluno e da intervenção do professor como mediador na aprendizagem dos conteúdos. Mas, não podemos deixar de ressaltar o quanto este documento, de acordo com Silva (1998, p. 3), evoca pelo Estado como um “padrão culto e oficial da História como única referência de debate.” Evidenciando no corpo do documento, ainda de acordo com Silva (1998, p. 4), nenhuma indicação bibliográfica reforçando um modelo autoritário como se “tudo proviesse de uma voz e a ela retornasse, alheio a debates e diferenças, re- instaurando o monopólio da voz analítica do ensino de História no país.”

Para a História, como disciplina escolar, nos anos 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, como modelo curricular nacional, concretizaram a extinção da área de Estudos Sociais. As mudanças desejadas pelo Estado se evidenciaram em relação ao ensino de História com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que repercutem em sala de aula.

Como referência que deve atender à realidade nacional, os PCN da área de História expressam intenção de influir sobre o ensino e a aprendizagem, afirmando a dicotomia entre o saber histórico, que entende como campo de pesquisa e produção do conhecimento, e o saber escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

O ensino de História tem se configurado ao longo do tempo como disciplina escolar que, desde os jesuítas, é considerada com potencial para implementação de modelos. Essas perspectivas adquiriram diversas configurações ideológicas nos diferentes contextos da história brasileira. Se na colônia o ensino de História assumia a conotação moral e religiosa, no Império foi ressaltada para o fortalecimento das instruções cívicas. Será nos primeiros anos da República que o controle pelo Estado se afirmará na construção da identidade nacional, o que conforme Bittencourt (1990, p. 165) observa:

A escola, sob a ótica do nacionalismo vigente, [como] a instituição fundamental criada pela “nação” para formar cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus métodos [...] Ser cidadão, com determinados direitos garantidos, significava também cumprir obrigações e estar de acordo com valores ditados pelo poder constituído, sendo que estas normas estabelecidas integravam uma das aprendizagens fundamentais para o aluno.

Nas primeiras décadas do século XX, em um curto período de debates a respeito dos problemas educacionais e o surgimento de propostas diferenciadas em relação ao modelo oficial de ensino, o ensino de História foi identificado com as lutas sociais, o que, pela repressão da década de 1930, foi suspenso pelo Estado, o qual assumiu a continuidade do controle amplificado sobre o ensino.

Nesse contexto, o movimento ‘escolanovista’ introduziu um ideário e ações que focavam um projeto de ensino para uma sociedade ‘multirracial e sem conflitos’. Em relação à História, esse movimento fortaleceu a substituição das disciplinas de História e Geografia por ‘Estudos Sociais’. Acolhida por vários estados, dentre eles o Paraná, a área Estudos Sociais só se efetivaria formalmente com as reformas educacionais da década de 1970, impostas pelo regime militar, com a Lei 5692/71.

Para Zamboni (2003, p. 99), os fundamentos da unidade e da hegemonia nacional, de variadas formas, repercutiram sobre o ensino de História e, em diversos momentos históricos, permeando a formação de uma consciência nacional - o nacionalismo. Notadamente a partir da República, trouxe elementos imagéticos de força emocional, como no período Getulista e de Juscelino Kubstcheck.

Na década de 60, de acordo com Fonseca (2003), o ensino passou a ser norteador pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, paralelo à criação da Escola Superior de Guerra, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e a aproximação a órgãos internacionais para acordos³ que remetem o ensino de História às diretrizes políticas do Estado autoritário e militar, mutilando o princípio de autonomia do professor e estimulando a formação profissional de forma

³ Como o MEC (Ministério da Educação) / USAID (United States Agency for International Development); OEA (Organização dos Estados Americanos) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura).

aligeirada. No final da década de 1970, lutas pela especificidade do ensino de História são iniciadas, fortalecendo os debates acadêmicos e reflexões a respeito do ensino de História e propiciando, de forma contraditória, “um momento de separação acentuada entre as pesquisas historiográficas, realizadas pelas universidades brasileiras e estrangeiras, e a produção escolar” (BITTENCOURT, 1997, p. 12).

O que ainda permaneceu foi o modelo de História baseada em ideal liberal, fundamentado no positivismo enciclopédico com destaque para moral, ética e valores, em que se enfatizavam os fatos políticos, evidenciando os feitos do Estado e apontando os dirigentes como “heróis”. Mais tarde, no contexto de redemocratização do país, na década de 80, o ensino de História, que permanecia como Estudos Sociais, seria objeto de acirrados debates, em meio às reivindicações para a redemocratização do país. Esse processo, permeado por greves de professores, luta por eleições diretas, processos de reformulação dos currículos na maioria dos estados e iniciativas para o rompimento de um paradigma minemônico, factual e reprodutor de um modelo, teria ampliada a presença de reflexões da academia em relação ao ensino de História.

A busca de superação do ensino tradicional reprodutivista parece não cessar - principalmente na História. Em relação à proposta explicitada no PCN de História Fonseca (2008) aponta questões quanto aos conteúdos e chama a atenção para os elementos memória, cultura e educação como base para as ações no ensino de História e Educação. Nessa concepção, conhecimento não significa retratar com neutralidade o objeto, mas interagir com ele. Sobre isto o BRASIL (1997b, p. 43) propõe que:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida.

Essas questões aparecem para o aluno com conteúdos que serão constituídos a partir da História do cotidiano da criança integrada ao contexto dos acontecimentos históricos. Apesar dos PCN de História, abordarem elementos comuns ao que propõe Fonseca (2008), ele se diferencia nas intenções, pois como Goodson (1990, p. 231), afirma “o currículo exerce uma forma de controle dos

grupos dominantes sobre outros grupos”, sendo esta a condição que enfraquece as intenções expressadas.

Os PCN de História estão organizados para as séries iniciais destacam a caracterização da área e do como aprender e ensinar História; explicita os conceitos de saber; fato; tempo e sujeito; além de estabelecer os objetivos gerais, conteúdos de História (o que ensinar no primeiro e segundo ciclo) e avaliação.

Fazendo referência a uma História voltada para a cidadania, cultura e memória, enfatiza a autonomia do aprendizado e foca a constituição da noção de identidade, considerando:

conhecimento histórico, como área científica,[que] tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. Contudo, não têm sido essas transformações as únicas a afetarem o ensino de História. As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Relaciona-se com a série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado (BRASIL, 1997b, p. 31).

Esse posicionamento relaciona-se ao que Goodson (1990, p. 234) afirma sobre focalizar o processo histórico de como as matérias escolares surgem, pois esse “pode fornecer evidências de uma disparidade [...] entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a tradição das matérias escolares [...] a qual são definidas e estabelecidas”. Fonseca (2008, p. 33), porém chama a atenção para um outro aspecto relacionado ao professor e ao material didático que considera como aquele que “age, [...] no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia escolar. Afeta, também, os produtores de material didático, o formato e o conteúdo dos currículos”.

Delineando de forma sucinta os percalços e fundamentos que influíram sobre o ensino de História, nos deparamos com o contexto que Fonseca (2008, p. 30) aponta como parte do processo no qual se priorizou “mecanismos de controle e regulação dos sistemas educativos como a [...] Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais”. São ações políticas do Estado que ampliaram, por um lado, o acesso à educação escolar e, por outro, mecanismos de ações controladoras que tinham por base a economia e careciam de desenvolvimento e valorização da Educação.

Esse é o cenário no qual se constituem os elementos para o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental que, ao ser transmitido, contém pressupostos estabelecidos por documentos oficiais, que não estão esclarecidos em suas intenções, mas permeiam discursos e ações pedagógicas no interior da escola e sala de aula.

Assim, em nossa intenção, temos na perspectiva de Forquin (2003, p. 2) o entendimento de que este estudo tem relação com a compreensão dos

campos da Sociologia e da História, [os quais] fala-se na memória coletiva como sendo uma reconstrução permanente, uma re-aproximação, uma re-interpretação. Contudo, a relação entre transmissão e transformação pode ser entendida também num outro sentido: o de que toda transmissão educativa transforma o que ela transmite (enquanto ela também transforma ao mesmo tempo tanto o seu emissor como o seu destinatário).

É esse contexto que nos leva ao objetivo de analisar a elaboração da narrativa de professores das séries iniciais, no caso, da 3ª série ou 4º ano do Ensino Fundamental, para compreendermos como elaboram suas narrativas na intenção da explicação histórica em análise comparativa com os pressupostos apregoados pelo PCN de História.

CAPITULO 2

O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE ESCOLAR



“Professor Remy Duszczyk com seus alunos, em 1935. A foto foi tomada em frente à “escolinha”, um pequeno salão de madeira , onde hoje fica o edifício Júlio Fugante, que recebeu um fundo fotográfico para tornar a ocasião mais solene. Os guarda-pós brancos e a formação hierárquica, apesar de muitos pés descalços, acentuam o ar de solenidade.”

(BONI, 2004, p. 195)

O Município de Londrina, como Sistema Municipal de Educação, tem autonomia para propor suas diretrizes curriculares ou optar por seguir outra. Assim, nas escolas municipais não são utilizadas as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que foram elaboradas tendo como base fundamentos da abordagem histórica – crítica, envolvendo todas as instâncias do sistema educacional, incluindo órgãos da própria Secretaria de Estado, os Núcleos Regionais de Educação (NRE), a administração e equipes técnico-pedagógicas das escolas e professores.

Efetivando o sistema de ensino de Londrina em 2002, já havia em 1991, constituindo uma proposição curricular própria, o que possibilitou a não utilização da realizada pelo Estado do Paraná, em 1990, anteriormente constituído o Conselho Municipal de Educação, em 2002, a desvinculação da subordinação ao Estado em seus projetos políticos pedagógicos e ampliou e neste contexto, a Secretaria Municipal de Educação optou por elaborar uma Proposta Pedagógica para as disciplinas que compõem a grade curricular do Município, tomando como referência os PCN, o qual se constituiu a fonte principal para suas elaborações e reformulações, notadamente em relação ao Projeto Pedagógico.

Dessa forma, desde a década de 1990 a Secretaria Municipal de Educação de Londrina, por meio da Equipe de Ensino (Assessoria Pedagógica), os primeiros anos do Século XXI têm direcionado os conteúdos básicos passa em documento conhecido como “Proposta Pedagógica” onde os conteúdos são organizados de forma a atender aos princípios estabelecidos pelos PCN e enviados às escolas. Então, cada estabelecimento de ensino organiza seu Projeto Político Pedagógico, de acordo com a cultura escolar e a condição de participação dos professores. Faz-se necessário ressaltar que a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Londrina para o ensino de História na 3ª série do Ensino Fundamental traz como eixo a história do município.

Quanto à relevância do Projeto Político Pedagógico, Nogaró (1995, p. 69) postula que o mesmo traz a oportunidade para a escola afirmar sua especificidade na intenção de participação no processo de transformação social. É o momento em que reflexões no coletivo escolar ocorrem para a articulação de opções e ações. Estas, por sua vez, podem gerar mudanças e/ou ampliação do que já acontece na realidade escolar, de forma a corresponder às necessidades pedagógicas e das políticas educacionais.

Na descrição de como tem se dado a organização do currículo escolar no município de Londrina mais uma vez temos reafirmada a presença do PCN como documento norteador de ações intencionais advindas da Secretaria Municipal de Educação, repercutindo estas sobre as opções pedagógicas e metodológicas nas escolas municipais. Dessa forma, há necessidade de reconhecermos o significado atribuído a esse instrumento pelas professoras no diálogo realizado com as mesmas por ocasião da entrevista para efetivação da presente pesquisa.

A entrevista foi o instrumento utilizado para o reconhecimento de como pensam as professoras a respeito da presença dos PCN no espaço escolar, sendo este entendido como documento oficial e fonte para a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

A partir desse diálogo, constatamos que esse documento encontra-se distante do cotidiano escolar, considerando que as professoras não manifestaram clareza quanto a sua “importância” e, também, não estabeleceram uma relação direta dos PCN com as suas ações pedagógicas. Apesar desse fato, os PCN são colocados como parâmetros para a educação e, de um modo ou de outro, os conteúdos ali propostos são exigidos e cobrados, tanto pela SME quanto pelo governo federal, em situações como a aplicação da “Prova Brasil”.

Na entrevista, as professoras reconhecem o documento e comentam o que conhecem dele e de sua proposição de conteúdos. De maneira objetiva, a professora **A1**, da escola Alegria, comenta ter lido “Algumas coisas, o de História, eu li o de Português... Aqui na escola e levando para casa. [...] Eles são válidos, são válidos”.

A professora **A2** já não procedeu da mesma maneira, pois sua leitura dos PCN está restrita a ocasiões de estudos nas quais “Nós lemos em encontros pedagógicos aqui na escola e discutimos”. Para ela este documento “deixa a desejar [...] poderiam oferecer mais subsídios para usarmos como base, pois o que tem, acho pouco”.

A professora **C**, da Escola Coração, informa que leu “Alguma coisa, não li tudo” e se diferenciando das demais professoras, explica que leu “na época da faculdade e os de língua portuguesa”. Questionada a respeito do volume de História, informa laconicamente que leu e, ao dar sua opinião sobre os PCN, comenta que

“Pouca gente leu, não é cobrado” e que só seria significativo para o professor “se for posto em prática”.

Assim, o discurso das três professoras aponta que o que temos é uma realidade de aceitação restrita dos PCN. Mesmo assim, o documento é indicado como referência para a elaboração do Projeto Político Pedagógico. A professora **A1** explica que [...] cada professor elaborou uma parte (do PPP) que foi passado pela supervisão. Houve a participação, eu participei e fiquei com História. Essa utilização, que inicialmente parecia estar presente apenas como formalidade burocrática, vinda da SME, aos poucos, pela informação da professora, nos traz sua dimensão de fonte orientadora, conforme ela indica ao explicar que “[...] houve uma discussão e muitas partes foram retiradas dali [PCN]. Teria que ver e dizer, isso aqui a gente utilizou, isso aqui a gente não utilizou”.

A Professora **A2**, que também é da Escola Alegria, afirma que no decorrer da elaboração do projeto “ele foi usado” e que a dinâmica para os estudos e pesquisa está relacionada à orientação vinda “da Secretaria de Educação e da escola” que em sua organização interna para os estudos dividiu os professores “em equipes e cada equipe trabalhou uma área”.

A Professora **C** comenta que “Todo mundo participou”, mas que “cada grupo ficou com uma área [...]”, destacando que há, nesse processo, a inserção de projetos “desenvolvidos pela escola, e a integração”. Ela nos indica a dinâmica em que, de uma forma ou outra, a escola insere suas próprias iniciativas para que no PPP haja espaço para a visibilidade de sua identidade.

As opções realizadas pelas escolas e as opiniões das professoras nos fazem questionar a necessidade dos PCN na escola. O que entendemos é que seus fundamentos e orientações, por não serem estudados nem debatidos no espaço escolar, afirmam, como valor para os PCN, o cumprimento das prescrições trazidas pela burocracia, fragmentando seus princípios e orientações na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Contraditoriamente, constatamos que essa condição fortalece e ao mesmo tempo reduz a força prescritiva dos PCN. Na primeira opção, ao ser o documento, aquele que deve ser formalmente seguido em projetos e ações pedagógicas, ele assume, no interior da escola, um papel norteador do qual poucos professores conseguem se desvincular. Dessa forma, retarda a conscientização

desses educadores para participação mais efetiva na política nacional e educacional. Por outro lado, o enfraquecimento dos PCN pode ser indicado pelo estado de desinteresse dos professores em relação ao que esse documento apregoa.

Assim, observamos, até o presente momento, que os PCN, para as professoras, estão mais relacionados ao atendimento das finalidades burocráticas da Secretaria Municipal de Educação, do Ministério da Educação, e de outras instâncias, com status para tais interferências, do que como referencial. Essa concepção, por parte das docentes, não anula, no entanto, a condição dos PCN como documento de referência.

Há, ainda, dois fatores que nos remetem à permanência de repercussões negativas no que diz respeito ao distanciamento de professoras das discussões sobre as políticas educacionais, seja em suas reformas ou proposições de mudanças. Esse distanciamento e desinteresse são percebidos nos discursos das professoras entrevistadas, embora os PCN tenham sido implementados já há dez anos. O primeiro refere-se ao distanciamento percebido entre escola, professor e órgãos do governo. Nas três instâncias a relação ocorre com determinações de “cima para baixo”, ou seja, não há um entendimento claro acerca das decisões estabelecidas pelo governo e nem o mesmo se faz entender acerca dos procedimentos a serem tomados.

O segundo diz respeito às situações de elaborações aligeiradas do PPP a que ainda são submetidas as professoras. A falta de entendimento e conhecimento deste documento para as ações e procedimentos pedagógicos proporciona uma fragmentação e ausência de sentido em todo contexto educacional sobre para que serve, de fato, este documento no cotidiano escolar.

A respeito dessa permanência de afastamento dos professores do processo de elaboração curricular, Sancristán (2000, p. 47) considera que esta prática tem gerado este

[...] discurso em didática sobre a prática escolar [que] se desenvolveu fragmentando o processo global do ensino- aprendizagem. Em primeiro lugar, desligando conteúdos de métodos, ensino de aprendizagem, fenômenos de aula em relação aos contextos nos quais se produzem, decisões técnico- pedagógicas de decisões políticas e determinantes exteriores à escola e à aula, etc.

Em suas narrativas, as professoras entrevistadas também demonstraram que a centralidade de suas preocupações permanece no conteúdo a ser ministrado nas aulas. As docentes demonstram tal permanência quando se referem aos PCN como portadores de conteúdos, ou seja, é o documento que contém o conteúdo que será trabalhado na série. Ao mesmo tempo que reconhecem o documento como portador de conteúdos esse não tem sido tomado como base de reflexão sobre o que é mais adequado para as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas com seus alunos.

Podemos inferir, ainda, que a resistência das professoras em adotar os princípios dos PCN em sala de aula pode também ser provocada por não encontrarem em seu teor elementos que tragam sentido à sua prática pedagógica. Esse sentido é buscado quando a professora estabelece relações com os conteúdos propostos de forma concreta e real, buscando fortalecer sua identidade na relação com a realidade escolar e na sua opção de posicionamento. No que se refere aos PCN, o sentido parece ser utilitário, não suprimindo as necessidades pedagógicas reais e cotidianas encontradas pelas docentes.

2.1 O PCN E O ENSINO DE HISTÓRIA

Os fundamentos do ensino e aprendizagem de História para o 2º ciclo do ensino fundamental foram estabelecidos nos PCN de História e delimitados por três conceitos fundamentais. São eles: o fato histórico; o sujeito histórico e o tempo histórico; todos apresentados com direcionamento para a superação das seguintes perspectivas:

Fato Histórico	Restrito a eventos políticos, festas cívicas e ações de heróis nacionais.
Sujeito Histórico	De subordinação a personagens destacados por ações individuais, isoladas, o “herói” como agente de ação social significativa.
Tempo Histórico	Relacionado ao tempo cronológico, uniforme, regular e progressivo sem relação com sua constituição social.

Quadro 1 - O PCN e o Ensino de História

Fonte: a Autora

Quando se propõe o ensino de História, enfatizando a superação nos três conceitos mencionados, de abordagens marcadamente presentes na História tradicional, temos, implicitamente, a colocação da necessidade de, na educação histórica, estabelecer relações entre: o particular e o geral; entre a constituição da noção de diferenças e semelhanças; de continuidade e permanência e de tempo histórico que contemple as múltiplas durações.

Para nosso objetivo, que visa entender o discurso das professoras em relação ao tempo histórico, no que diz respeito às relações entre o presente, passado e futuro na elaboração da narrativa, entendemos que será necessário situar a teoria que sustenta a elaboração dos PCN. Isso nos leva à necessidade de reconhecer a tendência historiográfica evidenciada na História a ser ensinada, no que se refere ao tempo histórico.

O PCN de História, Brasil (2007b, p. 41), nos remete a uma retrospectiva da historiografia ao indicar a necessária superação da História tradicional para o fortalecimento de concepção que insira os acontecimentos em múltiplas temporalidades. Isso serve de base para explicações acerca das relações entre o passado, o presente e o futuro. Dessa forma, entendemos, a partir da abordagem realizada, que há, na elaboração dos PCN, a influência da Nova História e da História Social inglesa.

Entendemos que a História Social Inglesa traz um novo pensar sobre o passado e que nesta relação busca uma transformação da memória social de maneira que as pessoas entendam a formação do momento presente. De acordo com Thompson (1978 apud MORAES; MÜLLER, 2003, p. 232-233).

Supor que um “presente”, por se transformar em passado”, modifica com isso seu *status* ontológico, é compreender mal tanto o passado como o presente. A realidade palpável de nosso próprio presente (transitório) não pode de maneira alguma ser modificada porque está *desde já* se tornando passado, para a posteridade [...]. Embora os historiadores possam tomar a decisão de selecionar essas evidências [...], o objeto real continua unitário [...]. Os processos acabados de mudança histórica, com sua complicada causação, realmente ocorreram, e a historiografia pode falsificar ou não entender, mas não pode modificar, em nenhum grau, o *status* ontológico do passado. O objetivo da disciplina histórica é a consecução dessa verdade da história.

Já a Nova História é a denominação da 3ª geração do movimento originado na França, no ano de 1929, que é os Annales. A proposta dessa teoria é a de uma história voltada para a problematização dos acontecimentos, uma História que trata do cotidiano, da cultura, das crianças, mulheres, memória. Enfim, traz para o foco a chamada “História das mentalidades” ou uma “História voltada para problemas, [...] uma história de sensibilidade” (BURKE, 1991, p. 38).

Esta História voltada para a problematização é:

uma ciência em construção, o que nos leva a uma perspectiva problematizadora dos objetos, através da formulação de hipóteses. Opunham à história narrativa da concepção positivista a história-problema que esta historia-problema estava aberta ao debate com as outras ciências sociais (PEREIRA, 2000, p. 58).

Sendo assim, esta abertura da História amplia a visibilidade dos acontecimentos na questão temporal. O contexto de surgimento dos Annales, em 1929, com Lucien Febvre e Marc Bloch, foi assim denominado pela presença da revista *Les Annales d'histoire Economique et Sociale*. Em seu primeiro número, a publicação traz argumentos sobre a necessidade da pluridisciplinaridade e o diálogo entre as ciências humanas. Da fase dos debates teóricos para a fase das realizações concretas, nomeadamente inquéritos coletivos no terreno da história contemporânea, é a busca que acompanhou as gerações para chegar a “exercer uma liderança intelectual nos campos da História social e econômica. Seria o porta-voz, [...] o alto falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história.” (BURKE, 1991, p. 33).

A preocupação inicial do movimento foi com o método utilizado no campo da pesquisa, já que o modelo metódico que predominava na narrativa histórica, notadamente em relação ao tempo histórico, se configurava como insuficiente perante as demandas da realidade social e histórica da sociedade. É a necessidade de aproximação às variadas vozes do cotidiano o que para Bloch (1976, p. 43-44) remete:

Em boa verdade, conscientemente ou não, é sempre às nossas experiências quotidianas que, em última análise, vamos buscar, dando-lhes, onde forem necessários, os matizes das novas tintas, os elementos que nos servem para a reconstituição do passado: as próprias palavras de que nos servimos para caracterizar os estados da alma desaparecidos, as formas sociais estioladas, que sentido teriam para nós se não tivéssemos visto primeiro viver os homens? Vale mil vezes mais esta impregnação instintiva que uma observação voluntária e controlada.

A segunda geração, assim denominada, é estabelecida após a morte de Febvre, em 1956, quando Fernand Braudel assume a direção da revista. Como importante historiador francês, contribuiu nessa fase com a inserção das “múltiplas durações e ritmos temporais” nas análises historiográficas. Esse foco temporal fortaleceu a necessidade de mudanças nas narrativas, o que repercutiu sobre a escrita da História.

Segundo Santos (1997, p. 143), essa perspectiva trouxe outra forma de compreensão do tempo histórico na narrativa. As múltiplas durações podem ser sintetizadas na colocação do tempo do evento, do acontecimento na esfera do tempo da curta duração. O tempo conjuntural - aquele vinculado a determinadas conjunturas: social, econômica, política e cultural – apresenta-se como sendo componente da continuidade temporal em sínteses para que se configurem os períodos de longa duração, ou seja, o tempo estrutural.

Em relação aos PCN de História esta abordagem em relação ao tempo histórico é a que aparece como opção no documento, os quais afirmam: “o tempo institucionalizado (tempo cronológico)” deve ser abordado, mas se “procura trabalhar também com a idéia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais” (BRASIL, 1997b, p. 37).

A terceira geração dos Annales é marcada pela direção de Jacques Le Goff. Pode ser caracterizada por importante fortalecimento da presença da História na mídia, mas, para além deste aspecto, com movimento de fortalecimento da História Cultural.

Para Burke (1991, p. 80), as abordagens históricas concentram-se em três temas: “a redescoberta da história das mentalidades, a tentativa de empregar métodos quantitativos na história cultural e [...] um retorno à política ou ressurgimento da narrativa”.

De acordo com Santos (1997, p. 143), a “História nova propõe uma compreensão dos fatos históricos na sua totalidade...”. Isso é o que observamos nos PCN de História, isto é, uma tentativa de buscar essa totalidade da História na articulação da questão temporal, proposta na teoria dos Annales, notadamente no que se relaciona às múltiplas durações e ritmos de Braudel.

Assim, na Nova História, as três gerações, segundo Burke (1991, p. 123), trouxeram “a história [que] tem “mil faces”. Isso, para a teoria historiográfica, significa construir uma narrativa que dialoga com diversas temporalidades e com as várias ciências, como a Geografia, a Sociologia e a Antropologia e outras. É a interdisciplinaridade que se insere, que busca eliminar a fronteira da História que restringia a um único olhar, ou seja, o da ciência História. Essa condição de análise da estrutura, das conjunturas (fenômenos diversos) e dos acontecimentos, de forma dialética, favoreceu a presença de uma História mais ampla, global, sem pretensão de se tornar universal.

Em relação ao nosso foco, constituído pelo 2º ciclo, entendemos que a questão temporal estabelecida valoriza as relações entre presente e passado, articuladas em narrativas que contemplem as múltiplas durações. Há a tentativa da superação do “acontecimento histórico” centrado em “grandes feitos”, “fatos” e “personagens”, remetendo ao reconhecimento de outras vozes e outros registros documentais.

A consideração das múltiplas durações e ritmos possibilita, de acordo com Reis (1994, p. 60), que a História não se feche “em um esquema diacrônico unilinear, mas [esta] constitui-se de cortes estruturais, simultaneidades, sincronias diferenciadas, múltiplas e com sentido divergentes”. É uma história em que o sujeito participa, trazendo mais significado do que a história determinada por um único olhar: o de quem escreve.

Por isso, observamos, na indicação teórica para o 2º ciclo, a inserção de conceitos que valorizam ações individuais e coletivas, abordados em contextos que abrangem relações entre a história local, regional e nacional. Tais conceitos são enfatizados com a diversidade de fontes de informação e com a inserção do sujeito nos temas propostos.

O terceiro elemento a ser considerado é a narrativa que, para a teoria construída a partir dos Annales, nas palavras de Burke (1991), apresenta com

maior ênfase uma “reação contra o determinismo” que, ao focar o passado, assume formas e argumentações diferentes nas relações temporais. Para Burke (1991, p. 104), tal conceito permite entender a mentalidade de um grupo, de indivíduos comuns até então não participante da História oficial. A narrativa, na abordagem dos PCN, será objeto de ampliação no terceiro capítulo.

A abordagem do tempo histórico e da narrativa tem, também, nos PCN de História, relações com a abordagem da história social inglesa, sob a influência daquilo que Thompson, já nas décadas de 60 / 70, postula: “o fazer-se de uma classe, [o que] implicava observar modos de vida e valores, implicava entrar nos caminhos da construção de uma cultura de classe” Pesavento (2008, p. 29-30). Esse é o conceito observado nos PCN que, evidentemente, repercutem sobre a narrativa que “centrou sua análise na estruturação de uma consciência e de uma identidade e buscou resgatar as práticas cotidianas da existência”. Pesavento (2008, p. 29-30).

Assim, o conceito de narrativa que podemos atribuir aos PCN está relacionado à elaboração que “permite uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou no presente imediato” (BRASIL, 1997b, p. 39). Portanto, o que supõem é a análise histórica em tempos plurais e na diversidade.

Entendemos que a estruturação da narrativa na explicação histórica nos possibilita compreender a formação histórica das pessoas. Esta realidade nos direciona para o entendimento acerca do que Rüsen (2001, p. 56) denomina de “consciência histórica”, como sendo “[...] a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é como ciência, e por que ela é necessária”. Sendo a narrativa dos professores, para as aulas de História, uma forma de expressão das relações que estabelecem entre presente, passado e futuro, temos, nesses discursos, material para analisar o que compreendem e mantêm como consciência histórica ou, ainda, a sua forma de compreensão do processo histórico, pois segundo Vasquez (2006, p. 13):

El vínculo establecido entre pasado, presente y futuro se realiza dentro de la forma lingüística de la narración. La narración de la historia sintetiza las distintas dimensiones del tiempo con valores morales y experiencias. Para Rüsen, la conciencia histórica desarrolla una competencia narrativa en las personas que permite orientar la vida práctica del presente por medio del recuerdo de la realidad pasada.

Para Barca (2000, p. 43), a narrativa é um dos modelos de explicação histórica usado para dar sentido a “uma resposta temporária à pergunta sobre por que é que ocorreu um dado acontecimento ou situação passada”. E, complementando, Vasquez (2006, p. 15), acrescenta:

reconocimiento de las estructuras narrativas de los discursos históricos es de gran utilidad para los estudios de la didáctica de las ciencias sociales, pues nos entrega valiosas herramientas sobre la forma en como determinados objetivos y/o habilidades presentes en currículos de historia, se estructuran sobre formas narrativas que inciden directamente en las maneras de comprender y explicar la realidad pasada.

Atualmente, Rüsen (2001, p. 149) tem fortalecido as discussões ao afirmar que “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal”, nos trazendo o entendimento de que ela é uma concretização de tudo que se vê, pensa, interpreta, fala, e etc. Esses elementos estão imbuídos de valores e podem representar a mentalidade de uma sociedade a respeito de educação, cidadania e outros campos de conhecimento e vida prática, o que vem reforçar a relevância da presente pesquisa.

2.2 AS PROFESSORAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Uma das investigações propostas pelo presente trabalho refere-se ao conceito que as professoras trazem a respeito da prática de *ensinar*. Qual seria, enfim, a compreensão do ato de ensinar e, especificamente, ensinar História, que cada docente poderia ter internalizada?

Assim, ao serem questionadas sobre o que é *ensinar*, apenas a professora **C** deixou claro que seu papel de docente é o de “*transmitir*”. Essa

declaração sucinta e objetiva pode estar relacionada à sua formação e a concepção construída ao longo, considerando que é graduada em Letras. É comum os cursos licenciatura carregarem em si o problema da deficiência da formação pedagógica. Tais cursos, de forma geral, objetivam, com maior profundidade, o conhecimento da ciência de referência em seus fundamentos teórico–metodológicos em detrimento das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. É o que Feitosa (2008, p. 87) constata como “a distância existente nos cursos de licenciatura entre as disciplinas ‘pedagógicas e as reais condições em que se desenvolve o processo educativo [...] que reitera a idéia de pouca ou não preocupação com a formação do professor” Nesse caso, a professora pode estar reproduzindo o modelo de pensamento, conhecimento e de ação pedagógica que recebeu em sua formação e que não consegue superar.

Por sua vez, a professora **A1** se posiciona de forma diferente, afirmando que, para ela, ensinar “É descobrir. A gente descobre alguma coisa, é transmitir alguma coisa, fazer troca. É perceber que você não está só ensinando pra uma criança você está construindo alguma coisa nova...”

A professora A1 é graduada em Educação Física e demonstra que, se atribuímos apenas à formação acadêmica as qualidades ou deficiências do pensamento e da ação do professor, estaremos realizando uma análise reducionista. Dessa forma, haveria a necessidade de considerar as contribuições das experiências formativas vividas no próprio processo de profissionalização das professoras, bem como do que acontece na própria história de vida dessas profissionais, em suas variadas dimensões. Em uma análise mais abrangente para a compreensão do expressado pelas entrevistadas, tais aspectos oferecem possibilidade de ampliação, o que não será possível para nosso estudo por se restringir a dados coletados na observação do espaço escolar; em entrevista sobre os PCN, na História e seu ensino e na narrativa elaborada.

Entretanto, o material recolhido, que constitui a fonte para este estudo, nos permite observar que a professora **A1** busca entender o seu ofício e os saberes históricos necessários ao seu trabalho, extrapolando o âmbito escolar. Essa busca está potencializada na convivência com os colegas, nas conversas de corredor, nas trocas de experiências e nas oportunidades trazidas pela formação continuada. Ela manifesta, com sua inquietude, o que Nóvoa (1995, p. 25) considera

como parte do que constitui “a formação [que] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Passando para a análise da resposta dada pela professora **A2** à pergunta “o que é ensinar?”, observamos uma postura diferente em relação às demais entrevistadas. Esta docente, ao mesmo tempo em que afirma que o ensinar “É participar e passar conhecimentos, é o conjunto e não apenas transmitir conhecimento...”, também acrescenta, em seu posicionamento, que esta ação “... *tem algo inexplicável*”.

O que nos intriga no discurso da professora **A2** é o fato de que seu posicionamento diante do ato de ensinar não se afasta daquele apresentado pela professora **A1**, ainda que a primeira seja pedagoga e a segunda tenha formação em Educação Física. O que nos causa estranheza é o fato de que **A2**, com 23 anos de magistério, apresentar o conceito de que “o ensinar” constitui algo difícil de ser definido. Ela nos remete à consideração de que sua formação acadêmica, o ambiente profissional no qual está inserida e sua prática não lhe trouxeram condições para a superação do que Sancristán (2000, p. 17) esclarece: a “escola em geral ou determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente , no currículo que transmite”.

Estamos, assim, diante de um elemento que caracteriza o currículo e que revela o quanto ele é socializador, formativo e cultural, não estando restrito a elementos relacionados apenas aos conteúdos. Na produção de um currículo há intenções que repercutem sobre a formação sociocultural e ideológica dos cidadãos. Em nosso caso, repercutem sobre os professores que, no âmbito profissional, se revelam em omissões ou em opções que se mostram distantes do desejo de reversão do quadro nacional e local da educação. São repercussões que, conforme expressa Sancristán (2000, p. 17), estão na “própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório [...] reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere”.

Observamos, portanto, que a professora **A2** mostra-se apegada a pressupostos ordenadores que a fazem perceber a complexidade do processo na

relação ensino-aprendizagem, mas que, ao mesmo tempo, ainda não lhe possibilita reconhecer com clareza as diferenças entre as variadas concepções de ensino. A falta de clareza leva a docente a optar ora por uma, ora por outra posição, mantendo-se, assim, em uma postura dúbia perante uma solicitação de definição. Também, entendemos com Sancristàn (2000, p. 17) que a professora pode estar expressando “elementos curriculares” que tornam perceptível que o conceito de “transmissão do conhecimento” já não é suficiente para ela na relação professor / aluno / conhecimento.

Passamos, agora, à análise das respostas obtidas das três professoras para outra questão: qual é a importância do ensino de História?

Diante dessa pergunta, a professora **A1** respondeu que “Em primeiro lugar você tem que pensar [...]. Se você conhece bem o seu passado, você tem condições de construir um futuro melhor e isso se chama presente.” Um primeiro aspecto que se evidencia nessa perspectiva apresentada pela entrevistada é o entendimento do passado como lição e referência para as outras dimensões temporais (presente e futuro). Podemos verificar o reflexo desse pensamento em uma atividade desenvolvida no dia 28/05/08. Após uma aula de campo em que os alunos realizaram um passeio, visitando os principais pontos históricos da cidade⁴, a professora organizou, em seqüência cronológica, cada etapa do passeio. Em seguida, orientou a produção de um texto pelos alunos, cujo título era: “Conhecendo o passado, o presente e plantando o futuro da nossa cidade”. Manter o foco no passado mostra o sentido que é dado para o ensino de História. A professora conduz o trabalho de forma a se buscar, no passado, elementos a partir dos quais se possa vislumbrar um futuro capaz de ser diferente ou, ainda, que preserve alguns ensinamentos.

Esse tipo de condução da História ensinada, observada na fala e na prática da professora **A1**, reflete o que Furet (1975, p. 83) considera como “[...] uma narrativa das origens e de memorial da grandeza que possam ser ao mesmo tempo garantias do seu futuro”. O ensino de História reforça distanciamento entre indivíduo e acontecimento, estabelecendo uma visão temporal no passado e com “lembranças” dos acontecimentos no presente.

⁴ Este trabalho faz parte do “Projeto Conhecer Londrina”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, para as turmas da 3ª série das escolas da Rede Municipal de Ensino.

A professora **A2** também se manifestou a respeito da importância do ensino de História, afirmando que esta se apresenta com caráter evolutivo, sendo sua abordagem necessária para “que a criança conheça como é o lugar em que ela vive, o ambiente, como as coisas evoluem”. Essa compreensão do ensino de História também aparece na aula do dia 28/05/08, também ocorrida após uma atividade de campo proporcionada pelo projeto já citado. A professora inicia a aula, entregando para os alunos imagens sobre os pontos principais visitados e, no quadro de giz, escreve o título da atividade: “Locais de Londrina ontem, hoje, hoje talvez não mais”.

O processo acima descrito, de escrever as informações acerca dos locais visitados, de maneira sucessiva e de modo a dar ênfase no passado, relacionando-as em alguns momentos com o presente, tem a função de, somente, deixar a informação mais pontual e precisa. Essa visão evolutiva de fatos encadeados em cronologia linear e crescente permeia todos os campos da educação. Entretanto, na História, permanece com mais intensidade pelo fato de ter sido e, ainda hoje, se apresentar como um dos modelos teóricos mais reforçados no ensino dessa disciplina.

De acordo com Fonseca (2008, p. 133):

[...] o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isto significava que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico.

Assim, podemos considerar que a educadora **A2** apresenta, em sua explicação histórica, opções que se apóiam em modelo tradicional, o qual ainda permanece na formação de docentes e de cidadãos, sendo estes últimos os alunos da faixa etária entre 9 e 10 anos.

Observando, ainda, a resposta da professora **C** quanto à importância do ensino de História, verificamos que, para ela, este tem uma característica voltada para a formação cidadã: “Você começa com a valorização do cidadão e isso é importante para que possa valorizar a si mesmo, valorizar a importância do cidadão, o papel que ele tem perante a sociedade, ver a evolução que teve, é fundamental”.

Esse mesmo conceito também aparece na fala da professora **A1**, destacando-se: “que você construa um ser enquanto cidadão. Então ele começa a perceber que ele não está só numa sociedade, num meio, numa família ou alguma coisa estranha. Não, ele faz parte de um processo, faz parte de uma construção dentro de uma sociedade.”

Esse discurso é muito característico da década de 1990, período em que a educadora **C** estava em curso de formação superior e **A1** já atuava profissionalmente na Rede Municipal de Ensino, considerando que permearam os cursos de formação em licenciatura, bem como as escolas de ensino fundamental e médio. Ambas as educadoras refletem o discurso oficial a respeito de um ensino para a formação cidadã, presente nos PCN e, principalmente, no ensino de História.

A característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de História, considerando desde aquelas elaboradas nos anos de 1980 até aos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, é a mudança do objetivo da disciplina para “a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática” (FONSECA, 2003, p. 92).

Nessa perspectiva se insere o livro didático, instrumento que continua sendo uma referência para o ensino no nosso país. No caso do Município de Londrina, não é muito diferente. O manual didático segue como referência importante para os professores em todas as áreas. Entendemos que, por trás de tais ações, há uma política oficial, legitimando o livro didático como um meio para se ter um ensino de qualidade. Segundo Munakata (2007, p. 140), “o mercado editorial está submetido à seleção do governo quanto aos livros didáticos a serem adotados pelas escolas, que tem nesta ação a possibilidade de ordenar o mercado e o sistema escolar”.

Em relação a essa questão, a professora **C** afirma que “segue-se mais ou menos o conteúdo que é proposto para a 3ª série, que é Londrina, com embasamento no livro.” Essa afirmação é corroborada pela professora **A1** que diz que “É mais o que está no livro, o conteúdo do livro”. Para esta professora, o livro é o norteador de todas as ações em sala de aula. Não há nenhuma diversidade didática ou complementar acerca dos conteúdos desenvolvidos com os alunos, eles são seguidos criteriosamente, sempre se mantendo no passado os acontecimentos.

As professoras **A1** e **A2**, ao organizarem as aulas, relacionando-as com as pesquisas que realizam para o trabalho em sala, fundamentam suas ações no livro didático. É importante ressaltar que a escola **A** não utiliza o livro didático sistematicamente, fazendo uso, na maioria das vezes de documentos, fotos, pesquisas dos alunos e professoras.

Dentro desse contexto, a entrevista apontou que este instrumento, para a professora **A1**, não é o norteador de suas ações didáticas com os alunos. Ele é uma referência para os temas dos conteúdos estabelecidos e trabalhados em aula. Ela explica que considera “o livro didático [...] importante pra sala, só que você não pode usá-lo unicamente, seguindo ele. Eu não tenho livro didático, tenho livro na escola aqui, mas eu adoto um ou outro texto que eu considero importante ou que ele está casando para aquele determinado conteúdo na sala. Não existe nada fechado”.

Essa ação da professora **A1** se coaduna com a organização de suas aulas de História, pois para ela é importante que se trabalhe [...] muito com foto. Trabalhei muito com o resgate do que tinha e do que estávamos vendo na cidade e esses são trabalhos com fotos e mais o passeio. E agora nós estamos trabalhando com eles a situação real da cidade, quais são os órgãos de Londrina,

[...] como é que se dá a formação de uma cidade. Então, eu separei dessa maneira [...] pra poder [...] tem um nome certo que a gente conversou um dia, uma sistematização que a criança [...] ela tenta sistematicamente. Então não adianta você querer florear, você tem que sistematizar o trabalho. Sistematizou, ela percebe e vai conforme a necessidade.

Para a professora **A2**, o processo de preparação das aulas se dá com planejamento: “Planejo semanalmente e pesquisa em várias fontes. Vou buscar, vou atrás dos assuntos que vão ser trabalhados no bimestre.” A mesma professora deixa claro que, para as aulas, realiza pesquisas e, assim, prepara seus planejamentos, não mencionando o uso do livro didático. Entretanto, durante as observações realizadas nas aulas, verificamos que a professora utilizou, com os alunos, textos e outras informações do livro didático. Ora as informações eram passadas no quadro de giz e os alunos copiavam; ora os alunos liam o livro. Essa prática está descrita no nosso relato da aula do dia 3/09/08: A professora iniciou a aula pedindo para que os alunos pegassem o caderno de História. E começou a passar no quadro de giz. Parou para buscar os livros para os alunos. Enquanto isso,

os alunos permaneciam na sala, conversando e aguardando a professora. Esta era a dinâmica das aulas e, no processo das atividades, **A2** inseria os documentos, imagens, etc.

Faz necessário ressaltar um aspecto importante acerca do sentido do livro didático e dos documentos em relação ao tempo histórico estabelecido para a 3ª série nos PCN, possibilitando-nos uma reflexão. Podemos entender que, apesar das duas professoras utilizarem a pesquisa e outros documentos para aulas (o uso de documentos é de especial relevância no trabalho com crianças, sendo isso apontado pelos PCN), isso não significa que estariam trabalhando com as relações temporais presente/passado/futuro.

Ainda assim, mesmo não utilizando o livro no cotidiano escolar, percebemos o quanto há de sua influência em razão de trazer os conteúdos estabelecidos pela Secretaria e que acabam por conduzir as ações metodológicas em sala.

Abud (2007) nos chama atenção para o quanto o livro didático pode ser um instrumento de transmissão e manutenção dos mitos e estereótipos que constituem a nossa História. Seguindo ou não o livro didático, o olhar que é importante se constituir está nos bastidores: de que forma os programas e sugestões curriculares oficiais estabelecem os assuntos a serem discutidos e trabalhados com o professor? E como eles se perpetuam? Sabemos que na condição de modelo positivista, cria-se, também, uma postura, dentro dessa visão, para o educador. Nesse caso, o livro didático se torna fonte única para as ações docentes em sala de aula. Segundo Abud (2007, p. 25):

[...] o trabalho do professor tem se transformado num reforço das idéias contidas no livro didático adotado, que é visto pelos alunos como única fonte digna de confiança. [...] reforçar a importância do papel que o livro didático exerce para a formação de um conceito de História e para a visão da História que constitui o senso comum.

É louvável verificar que, no contexto desta pesquisa, as professoras **A1** e **A2** estabeleceram caminhos diversificados para explorar os temas em sala de aula. Isso não é comumente observado no contexto escolar, sobretudo nas séries iniciais. No entanto, o que se torna necessário é romper com um paradigma que reforça um modelo de ensino calcado na substituição de um material pelo outro,

criando a ilusão de inovações e caindo no senso comum dos conceitos históricos. Essa postura interfere na constituição temporal dos acontecimentos e na relação que se tem com o cotidiano das aulas. Por mais que os PCN apregoem uma temporalidade múltipla acerca dos acontecimentos, como vemos no texto abaixo, isso não fica claro no contexto das aulas, reforçando estereótipos acerca da História ensinada.

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo (BRASIL, 1997b, p. 65).

Fica evidente nas aulas e atividades desenvolvidas pelas professoras o quanto essa realidade está distante do contexto “oficial”, ou seja, de acordo com Abud (2007), as produções científicas, materiais didáticos, documentos legais e oficiais e a formação de professores se distanciam, o que não deveria acontecer. A narrativa produzida pelas professoras, nesse contexto, será a de referência constituída na identidade histórica da própria disciplina que, nesse aspecto, vê a História como algo exterior, acentuando uma temporalidade cronológica e factual. Essa postura é herdada de um modelo da escola metódica, estabelecido no Brasil no séc. XIX.

Podemos observar a influência desse conceito quando a professora **A1**, no dia 7/05/09, realizou uma atividade com os alunos a respeito dos pontos principais da cidade de Londrina. A docente trouxe imagens da época e, em seguida, estabeleceu com os alunos uma seqüência cronológica dos fatos, questionando-os, também, a respeito das construções que existem hoje nos locais mostrados nas fotos e anotando aqueles mais importantes. Para isso, utilizou o guia de endereços do município, denominado “Aqui”, confirmando os lugares à medida que os alunos falavam. Os temas iam sendo retomados, inseridos na linha do tempo que haviam feito no primeiro bimestre e ampliados com os seguintes itens: ano, invento, país, mundo e Londrina. Para essa atividade, as imagens e datas se mostram bastante relevantes, pois partindo delas, a professora apresenta os detalhes e acontecimentos históricos locais.

A professora **A2**, por sua vez, buscou, no dia 03/09/08, durante a aula, pontuar alguns aspectos acerca do assunto que estava trabalhando: “Nós vamos ver as causas porque os imigrantes vieram para o Brasil. Depois, vamos ver em Londrina. Nós participamos do Grande Brasil, depois Paraná e Londrina. Então fizemos o seguinte para saber sobre os imigrantes: mundo, continente, país, estado e município”.

A professora sabe o que quer, em qual ponto deseja chegar e o que irá fazer para alcançá-lo. Entretanto, em meio a fala, as ações se perdem e não alcançam o sentido temporal articulável presente/passado.

De modo semelhante ocorreu com a professora **C** que, em todas as aulas, trabalhou com os alunos os acontecimentos, mas mantendo-os no passado. No dia 15/05/09, a professora pediu para que os alunos fechassem os olhos e imaginassem como era Londrina antigamente. Depois pediu para que os alunos falassem sobre o que imaginaram e, por último, realizassem a tarefa solicitada por ela. Mesmo após esse “exercício” de se remeter ao passado, imaginando a cidade, a professora ainda manteve o tema no passado.

Os três momentos descritos anteriormente mostram como as narrativas das professoras são semelhantes acerca da temporalidade. Buscamos, assim, o que esse tipo de narrativa evidencia, considerando que os PCN esclarecem as questões da temporalidade, estabelecendo ações didáticas para o professor, coesas com a temporalidade teórica apresentada no documento, e orientando quanto ao trabalho com as temporalidades junto aos conteúdos. Os PCN, Brasil (1997b, p. 76) afirmam que, para a dimensão da realidade histórica acontecer, é necessário que o “[...] professor crie situações de aprendizagem escolares para instigá-los a estabelecer relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e coletivas”.

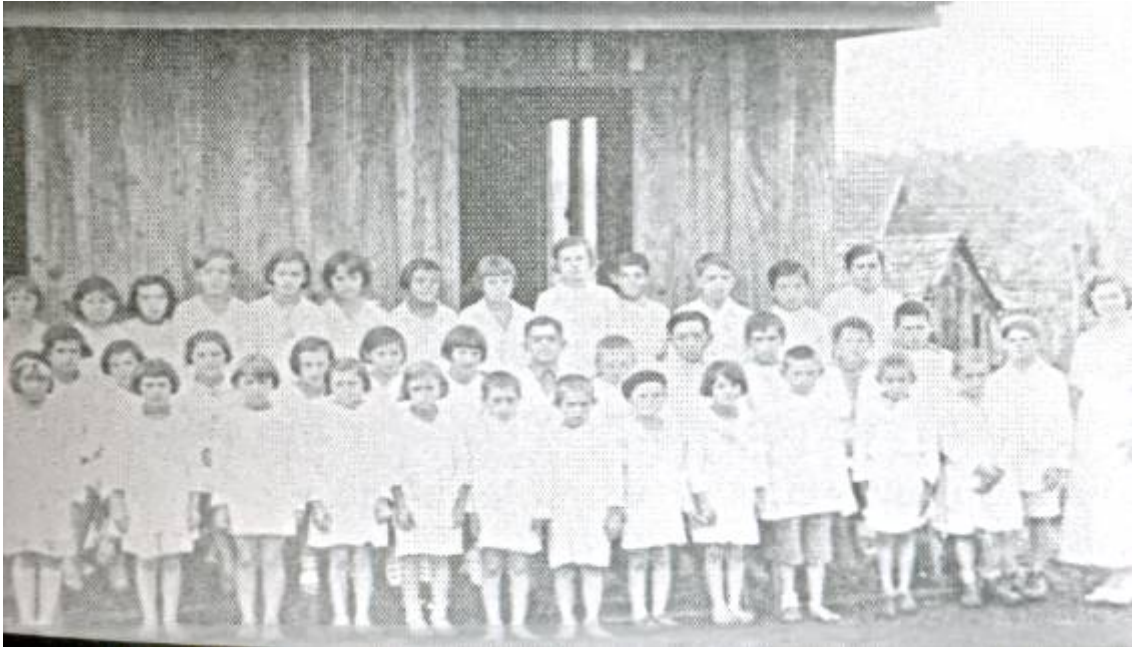
Para Rüsen (1992, p. 34), essa narrativa evidencia a consciência tradicional que indica “[...] son mas fáciles de aprender”; e a consciência exemplar que “domina la mayor parte de los currícula de história”, generalizando o acontecimento. Essas duas consciências traduzem a extensão do conhecimento e da experiência da realidade passada que, no caso, as professoras e o documento PCN possuem. Observamos, nesse contexto, que as experiências que as professoras tiveram com a História, ao longo de suas vidas, se deram num modelo

distante entre as relações temporais. Assim, podemos considerar que esse modelo será o reproduzido em sua prática e narração.

Essa realidade, presente nos currículos e materiais didáticos e traduzida como postura na forma da narrativa, é que estabelecerá a compreensão do professor, revelando elementos de sua consciência histórica. São essas abordagens em narrativa que, para Rüsen (1992), imprimem a idéia de tornar o que é mais abstrato em algo mais próximo à realidade, identificando-se com a mesma.

CAPITULO 3

ELABORAÇÕES DE PROFESSORAS: NARRATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA



“Em 1936, a professora Mercedes Martins Madureira posou com seus alunos, em frente à ‘escolinha’, para a ‘fotografia oficial’ da turma. Pela primeira vez a turma era mista e havia mais Meninas que meninos.[...] Com aumento da população, o salão que servia de escola se tornou pequeno e insuficiente para demanda.”

(BONI, 2004, p. 197)

A narração não é um simples ato de “contar” algo sobre o qual se experienciou, viu ou escutou. Há uma relação direta da narração com a temporalidade, sendo que, para Ricoeur (1994, p. 15) “[...], o tempo torna-se compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. Nessa perspectiva, a linguagem entra como o discurso no qual são construídas articulações entre elementos do contexto de vida. Dessa forma, a narrativa ultrapassa o sentido do ato da fala, compreendendo que está além do presente e pode conquistar autonomia em relação ao seu autor e ao mundo em que surgiu.

A sala de aula, como espaço no qual o professor apresenta conceitos, faz mediações entre conteúdos e conflitos no processo de ensino e aprendizagem, atendendo a normas institucionais, é o espaço que entendemos como propício ao acesso das narrativas docentes como expressão do seu pensamento na atuação profissional.

Nessa perspectiva, encontramos em Tardif (2006, p. 31), a consideração de que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Essa afirmação nos reforça em nossas intenções para este estudo, o qual não visa a questão da transmissão em si, nem os caminhos utilizados para uma melhor transmissão (método), mas busca analisar a compreensão que as professoras expressam na elaboração da narrativa quando intentam realizar uma explicação que consideram “histórica”. Essa elaboração docente é, também, aquela que nos trará a possibilidade do reconhecimento de elementos de aproximação ou distanciamento em relação à narrativa preconizada pelos PCN para a História a ser ensinada.

Essas reflexões nos encaminham para a questão dos saberes docentes. Mas, que saberes são esses?

Para Tardif (2006, p. 32), os professores possuem saberes que extrapolam o específico exigido pela atuação profissional. Entretanto, serão eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Ou produzem saberes no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção de saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a função do professor na produção de saberes pedagógicos? Serão as produções elaboradas pelos

pesquisadores e formadores universitários, das chamadas ciências da educação, as que constituem todo o saber dos professores?

Tardif (2006), com questionamentos semelhantes aos apontados acima, traz à cena a relação problemática entre professores e saberes, ao que acrescentamos a questão da narrativa. Uma forma de encaminhamento seria considerar como uma questão importante o distanciamento existente entre a comunidade científica e o professor, o que refletiria diretamente no sistema escolar. Para que esse distanciamento adquirisse a conformação da atualidade, Tardif (2006, p. 35) considera que houve “um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, [em que] os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais”.

O que ele reforça em sua perspectiva é o distanciamento, ao qual podemos relacionar os saberes dos professores com o arcabouço de saberes constituído em esferas que não estão próximos da vida prática, mas que não deixam de influir sobre a formação do professor. Isso envolve também a história familiar e o universo ideológico constituídos no meio sócio-cultural e em outras dimensões da vida. Essas dimensões também estão relacionadas ao cotidiano do ambiente profissional em que, para o professor, se efetiva em constante movimento, trazendo encontros e desencontros que repercutem na sala de aula. São esses variados elementos da vida sociocultural e profissional o que também promovem contextos de reflexão, em diversas esferas de sua formação, repercutindo sobre a consciência histórica do professor.

No âmbito da atuação profissional, o docente trafega em diversos campos do conhecimento, os quais são apresentados sob forma de disciplinas e de normas da tradição cultural de grupos sociais. O professor mantém os saberes presentes nos currículos e programas escolares, o que não retira a influência desses saberes experienciais, formadores da base da experiência individual e coletiva, incorporadas às ações como professor. É aqui, nesse contexto, que obteremos elementos que nos trarão a possibilidade de reconhecer aspectos da consciência histórica expressadas na perspectiva de Rüsen (1992). Para esta análise, nos restringiremos aos saberes compreendidos e expressados pelos professores no que se refere à narrativa. Estas serão baseadas em temáticas históricas, conhecidas como parte do conteúdo da disciplina de História no âmbito escolar, que, no caso

são *escravidão* e *imigração*. Nessas narrativas, buscaremos analisar a articulação que as professoras estabelecem em relações temporais, contemplando o tempo presente, passado e futuro.

Em nossa opção, essa questão será articulada à consciência histórica, conforme a entende Rüsen (1992, p. 29), que lhe atribui uma função de praticidade, considerando-a como elemento orientativo para a vida prática. Essa constatação, de que não podemos falar de narrativa sem considerar a consciência histórica, se deu no estudo de Rüsen que explica a consciência histórica como evocação do passado, por ser um espelho da experiência, refletindo a vida presente e tendo suas características temporais reveladas, ou seja, de acordo com Rüsen (2001, p. 4), “Historical consciousness articulates the temporal dimension of life in two directions: to the outside and the inside.”

Relacionamos a este contexto a afirmação de Quintal (2007, p. 85), que entende como um “sistema de operações mentais” o campo de consciência histórica, o que, nesse entrelaçamento, traz o sentido da “História” para a pessoa que narra o acontecimento.

Entretanto, em seu estudo, Quintal (2007), com base em Rüsen (2001), argumenta que ao não ser toda narrativa histórica, pois para se efetivar como tal, está imbuída de qualidades que a definem como narrativa histórica, deve ter mediada pela memória; pela experiência temporal, com expectativas e intenções do homem; e pela própria narrativa, que estabelece a identidade dos autores, leitores e ouvintes. Para Furet (1975, p. 84),

história-narrativa é a reconstrução de uma experiência vivida no eixo do tempo: reconstrução inseparável de um mínimo de conceptualização, mas em que essa conceptualização nunca é explicitada. Esconde-se no interior da finalidade temporal que estrutura qualquer narrativa como se fosse o seu sentido.

Nesse enfoque, a consciência histórica abre caminhos para o entendimento da compreensão do que o ser humano, independente de seu reconhecimento, construiu como consciência. Essa consciência está e faz parte da construção de vida do indivíduo, considerando que ninguém “aprende” ou “ensina” consciência histórica. Por isso, as interpretações históricas ocorrem de acordo com as experiências no tempo, buscando dar um sentido, não somente às questões

reais, mas também às questões subjetivas e significativas acerca da História. Podemos exemplificar com as palavras de Heller (1981, p. 73) quando este diz que “[...] uma história importante e complexa não pode ser narrada com freqüência, ou mesmo que seja por duas vezes, e permanecer completamente intocada”.

Sendo assim, entendemos que a narrativa será o elemento por meio do qual identificaremos as bases dos sentidos em que os saberes do professor se constituíram. Nesse objetivo e, de acordo com Rüsen (2001, p. 154), reconheceremos no que expressam os significados atribuídos ao “[...] passado [que] é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma história e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea”.

Entendendo que não é possível desvincular a narrativa dos saberes do professor em razão de um refletir o outro, afirmamos como foco da análise a explicação histórica dada pelos docentes, elaborada por meio da narrativa, com aspectos constitutivos apregoados pelos PCN de História, no que se refere às relações entre presente, passado e futuro.

3.1 DIALOGANDO COM AS NARRATIVAS DE PROFESSORES

Em sua análise, Ricoeur (1994, p. 105-120) considera que a História tem, na narrativa, a condição para que possamos “[...] compreender como e porque os episódios sucessivos conduziram a essa conclusão, a qual, longe de ser previsível, deve finalmente ser aceitável, como congruentes com os episódios reunidos”. O autor estabeleceu fases para entender o processo sobre o qual se dá a compreensão da narrativa, as quais descreveremos a seguir.

A primeira fase, mimese I, consiste no pré-entendimento acerca de uma ação. É o que acontece com o agir humano e com sua temporalidade, é o momento que antecede a escrita e a narrativa, é a primeira ação que revela o critério de entendimento que o indivíduo obteve.

À segunda fase, mimese II, é atribuída a condição de momento para a aproximação entre o acontecimento específico de uma história com outros fatores. Essa se caracterizará por ação relacionada a um tempo configurado, tanto

cronologicamente como não-cronológico, o que seria a etapa dita de criação, que parte do autor para o leitor, possibilitando a “continuidade da história”.

A última fase é a mimese III que sintetiza as duas anteriores: a mimese I, que se refere ao momento que antecede a escrita e a narrativa; e a mimese II, se caracterizando pela refiguração apresentada entre texto e o leitor e vice-versa. Propiciando uma aproximação entre texto e leitor, esse é o momento em que a narrativa ganha seu sentido: tempo do autor, tempo do texto e tempo do leitor. A respeito disso, Ricoeur (1994, p. 120) afirma: “O que um leitor recebe é não somente o sentido da obra, mas, por meio de seu sentido, sua referência, ou seja, a experiência que ele faz chegar à linguagem e, em última análise, o mundo e sua temporalidade, que ela existe diante de si”.

Essa é a dinâmica que Ricoeur (1994) relaciona à produção da narrativa, considerada como “obra” que pode adquirir vários sentidos. Dele nos apropriamos do sentido da obra, o que relacionamos à produção das narrativas pelas professoras.

Com a intenção de reconhecer, nesse percurso, as obras de professoras, nos deparamos com a ‘obra’ de Rüsen (2001, p. 154). Nesse trabalho, o autor situa os embates ao longo dos séculos sobre a argumentação e interpretação da narrativa, entendendo-a como uma prática expressada pela linguagem e relacionando-a com elementos componentes da consciência histórica: “La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la de la narración” (RÜSEN, 1992, p. 29).

São critérios estabelecidos por Rüsen (2001b, p. 108) para a narração histórica: a explicação analítica; a concepção temporal (significado do passado, no presente) e a competência narrativa (conteúdo, forma e função). Essas categorias indicam que a narração histórica vai além de um simples relato de acontecimentos, já que envolvem a vida na forma ‘narrativa’ que os seres humanos dão a ela.

A explicação analítica, segundo Rüsen (2001, p. 104), é o processo de construção da narrativa articulada a um contexto temporal, que é mais do que factual. É necessário observar, ainda, que, no contexto das Histórias, os fatos são inseridos na relação com a vida prática atual.

Na História, os fatos sempre estão inseridos nas determinações de sentido da vida prática atual. Somente quando os fatos são artificialmente isolados das normas, as quais lhes atribuem significado para a determinação de sentido da vida prática atual, é que as operações metódicas, específicas da pesquisa histórica, põem-se e mantêm-se em ação.

A outra questão importante, especialmente para este estudo, é a concepção temporal que, para Rüsen (2001, p. 108), estabelece o conteúdo significativo que as histórias buscam em seus objetivos com respeito ao futuro. É o momento em que a História tem relação com a vida prática do indivíduo na articulação entre o presente, passado, adquirindo a condição de plausibilidade. Para a realização das projeções para o futuro, se insere na narrativa o que Rüsen (2001, p. 109) chama de “orientação futura do agir”. Esta tornará “o presente aberto ao passado e o passado, articulável com o presente”. Essa competência narrativa, de acordo com o mesmo (RÜSEN, 1992, p. 30), será relacionada com a habilidade da consciência humana em dar sentido ao passado. Isso significa estabelecer, na narração histórica, a articulação entre forma, conteúdo e função: “contenido se pode hablar de ‘competência para la experiência histórica’; em relación a la forma, de ‘competencia para a interpretacion histórica’; y en relacion a la funcion, de ‘competencia para La orientacion histórica”.

É essa a perspectiva que nos levou a colocar como contexto para a elaboração da narrativa das professoras o ensino da História, também considerando que, além da influência da formação acadêmica sobre as opções metodológicas e pedagógicas do professor, há a dimensão da compreensão histórica adquirida em contexto sociocultural e histórico.

Assim, os elementos que perpassam o conceito de consciência histórica, em Rüsen, se configuraram como necessários à análise. Isso ocorre por permitirem o reconhecimento de traços que ora relacionam a narrativa do professor a um tipo de consciência e ora a outro. Em determinados momentos, ainda, a expressão de junção de elementos variados relacionam a narrativa mais de um tipo de consciência Histórica.

Para esta análise da narrativa, considerando os aspectos da “consciência histórica” que expressam as professoras, nos baseamos na organização proposta por Rüsen (1992, p. 31) e Rüsen (2001, p. 11) Nessa

proposta, o autor classifica a consciência histórica em quatro tipos, as quais passamos a descrever.

A primeira, a consciência “tradicional”, consiste em recordar as tradições do passado com atos no presente, para manutenção, no futuro, do modelo a ser vivido. Esse modelo mantém, no grupo social, o sentimento de origem comum e acomodação para uma ordem pré-estabelecida; na comunicação há um consenso e o tempo gera o senso da eternidade

Passando para a “consciência exemplar”, percebemos que, nessa modalidade, a História se configura como uma recordação do passado, relacionada com o presente, no formato de lição ou mensagem criando uma identidade com regras e controle onde o tempo gera senso de espaço da experiência com narrativa por julgamento. Ela traz a moralidade de um valor e de um sistema de valores materializados na vida social, em que se ensinam os argumentos morais por meio de exemplos concretos e específicos da História. Tais narrativas são consideradas sempre como válidos.

Por sua vez, o sentido dado na História, como conceito de totalidade temporal que envolve e, ao mesmo tempo, rompe com a continuidade, é denominada por Rüsen como “consciência crítica”. É a narrativa em que se critica os valores e se desafia a moral, apresentando o seu contrário e injetando elementos de argumentação para a razão moral; colocando discussões históricas em dúvida e negando uma ordem de obrigatoriedade. O tempo neste, aspecto, é o gerador do senso de ser julgado e rompe com uma seqüência definida.

Será na “consciência do tipo genética” que teremos a História no sentido em que sobrepuja o passado em seu presente, de modo dinâmico, encontrando em si mesmo a mudança que possibilita a negação da ordem obrigatória dos fatos históricos em que o tempo muda para continuar existindo; e o individuo se identifica de maneira pessoal com os acontecimentos históricos.

Nas narrativas estão implícitas histórias pessoais e do mundo, valores, cultura, pensamento, etc. Essas narrativas se estabelecem na sociedade de forma convencional, ou seja, entre as pessoas e entre grupos sociais que usam diferentes tipos de narrativas para contar diferentes histórias. Não podemos desconsiderar que, nas narrativas, estão presentes as questões políticas e ideológicas, que para Maclaren (2000, p. 163), “podem se tornar politicamente

capacitadoras da transformação social ou podem servir como estratégias de contenção”. Essa contenção, para o autor, é o que pode tornar a interpretação da narrativa e a política em um discurso institucionalizado e fechado, ou seja, sem oposição, fazendo o outro perder sua identidade e seu poder de significar.

As políticas públicas, as crenças e convicções das professoras podem reforçar o indicado acima. Tardif (2006) postula, em relação ao alcance das pesquisas para os professores de séries iniciais, que “Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.” (TARDIF, 2006, p. 35). Ou seja, para Tardiff, há uma crescente separação entre pesquisa e ensino.

No entanto, a relação do professor com o saber se consolida de modo mais abrangente, conforme Charlot. O autor (2000, p. 78) considera que essa “é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. E relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, que se inscreve no tempo.” Ao que Tardiff (2006, p. 35) complementa na indicação de que se “insere numa duração temporal que remete à História de sua formação e aquisição”.

Buscar o reconhecimento de elementos da consciência histórica em narrativas de professoras graduadas em Educação Física (**A1**), Pedagogia (**A2**) e Letras (**C**), e não em História, causou preocupação. Essa foi dissipada ao reconhecermos que seria um equívoco considerar como empecilho a formação em outra área. O próprio documento não considera isto, o que documento PCN considerou quanto a formação (seja em História, em Pedagogia ou em outra licenciatura) como condição para que “pecados” teóricos não aconteçam. Assim, não vincularemos nossa análise à formação acadêmica das professoras, mas a referências obtidas ao longo da sua escolarização, sua história de vida, valores, crenças e outros. Esses são aspectos formados por variadas dimensões, os quais consideramos constituintes do pensamento histórico, a fim de reconhecer as matizes da “Consciência Histórica” que as docentes expressam em narrativas.

3.2 RELAÇÕES TEMPORAIS EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS

Quando buscamos entender as questões acerca da temporalidade presentes nas narrativas elaboradas pelas professoras, os modelos teóricos que emergem permitem pontuar referências que se tornaram marcantes em seu processo de formação. Ao associar a elaboração dessas narrativas com a explicação histórica para a prática em sala de aula, teremos o que Rüsen (1992) aponta como constituintes da consciência histórica. Essa perspectiva nos remete ao reconhecimento de que não podemos enquadrar o pensamento das professoras a um ou outro tipo de consciência histórica, como se ela fosse conformada de maneira fechada, pois acreditamos que nas narrativas teremos elementos que poderemos relacionar a um e/ou outro tipo de consciência histórica.

Na análise da narrativa escrita, com base nos temas escolhidos por pertencerem aos conteúdos da série, como é o caso da *Imigração* e o da *Escravidão*, verificamos que a professora **A1** buscou estabelecer uma seqüência em que elenca cada etapa para discussões que propiciariam aos alunos o entendimento dos dois temas. Assim, ela propõe iniciar pela definição dos termos “imigração” e “escravidão”.

Para essa docente, o tema *imigração* deve ser iniciado, distinguindo-o de *migração*. Por sua vez, *escravidão* foi considerada como “tema muito delicado que, quando abordado, deve deixar claro o termo escravidão”.

Para continuar a abordagem da ‘imigração’, **A1** propõe o debate com os alunos, relacionando o assunto com a atualidade. Dessa forma, portanto, estabelece relações entre presente e passado, partindo do tempo presente, com o estudo dos sobrenomes e origem da família dos alunos. O retorno ao passado é incentivado na investigação da origem das pessoas da família para, então, apresentar informações com base em documento não especificado sobre “imigrantes registrados em Londrina na década de 30 e 40”. Nessa atividade, a professora aponta as causas para a imigração de pioneiros e de suas famílias, bem como “a contribuição que cada um deu para nossa sociedade, primeiro como um todo Brasil, depois [...] Paraná e aí então relacionar lojas, ruas, sobrenomes em Londrina”.

Expressando elementos da “consciência exemplar”, **A1** compreende que as relações entre presente e passado estão articuladas na continuidade histórica, na qual mudanças provocam encontros entre ‘diferentes’. Nesse último aspecto, a professora revela a permanência do mito de que ‘a civilização européia’ é que tinha o que ensinar no encontro com outras realidades socioculturais, indicado na narrativa, ao dizer que os “que chegam ensinam” e os que estavam aqui aprendem e, assim, vão nascendo novos hábitos e tradições.

A “consciência exemplar”, que remete ao passado, buscando os exemplos e modelos que se relacionam com o presente, e a referência ao encontro entre diferentes, nos leva a perceber que a narrativa de **A1** se vincula, também, a elementos da “consciência tradicional”. Esse entendimento é reforçado com atividades que mantêm o mesmo modelo.

Para o tema escravidão, a professora **A1** manteve a discussão no passado, enfatizando o ‘sofrimento e maus tratos’ aos quais os escravos eram submetidos, sem, no entanto, demonstrar aproximação aos estudos que discutem conceitos como os de resistência e situações de autonomia dos negros. Portanto, não foram apresentados aos alunos os diferentes comportamentos, formas de opressão e resistência e outros padrões de sociabilidade nas relações escravocratas. No aspecto temporal, ao deixar de estabelecer relações com o trabalho escravo atual, confina a escravidão à sua configuração no passado, indicando pretender trabalhar a “escravidão na história, através dos tempos em relação às conquistas”. Confinando tais relações ao passado, a docente apresenta elementos da “consciência tradicional”.

Em relação aos PCN, Brasil (1997b, p. 84), o trabalho com os alunos, acerca das diferentes perspectivas de tempo, deve possibilitar “organizar os acontecimentos históricos no presente e no passado [...], relacionar um acontecimento com outros acontecimentos de tempos distintos [...]”. Coincidentemente (anterior à elaboração de narrativa), na observação das aulas dos dias 3/09/08; 10/09/08 e 17/09/08, a professora trabalhou relações entre o tema imigração e escravidão para mostrar a formação étnica do nosso país, ainda sem aprofundar e/ ou ampliar o tema escravidão.

Em sua explicação, a respeito da formação do povo brasileiro, apresenta de forma tradicional a composição deste da seguinte forma:

- Brasil -> índios -> europeus -> portugueses -> negros -> brasileiros.

- Paraná -> índios -> europeus -> negros = brasileiros.

- Londrina -> índios -> colonos (brasileiros) = imigrantes europeus e asiáticos e os migrantes brasileiros.

Pelo exemplo percebemos que a professora mantém, para o ensino de história, a não articulação das relações entre o tempo presente e passado, não discute, as repercussões do passado sobre o tempo presente, mantendo os círculos concêntricos para o ensino de História.

Prosseguindo com a análise, passamos à narrativa da professora **A2**. Na aula do dia 3/09/08, **A2** trabalhou o mesmo conteúdo que **A1** (Imigração e Escravidão). Isso ocorreu em razão dos conteúdos pertencerem ao mesmo planejamento, referente ao 3º bimestre. A docente, relacionando imigração com escravidão, iniciou com a utilização do livro didático, material disponível ao trabalho em sala, que fica na escola. A professora solicitou que os alunos acompanhassem a leitura que fazia do texto. No encaminhamento, fez a seguinte observação: “Lembram que já estudamos sobre isso? Então, os negros trabalhavam na lavoura e após esse período vieram os imigrantes.” **A2** ressalta esse acontecimento para destacar o motivo da vinda dos imigrantes para o Brasil, enfatizando, no decorrer da aula, o quanto contribuíram para a nossa cultura. Novamente aparecerá no dia 23/09/08, a menção sobre escravidão apenas como informação, sem relação com imigração (mudanças nas relações de trabalho e ocupação territorial).

Dessa forma, observamos que tanto a professora **A1** como **A2** demonstram que as mudanças historiográficas e antropológicas não foram consideradas, pois até este momento não encontramos elementos que nos permitam associar esta narrativa à consciência crítica, e nem ao que apregoa os PCN de História, quando este afirma que o fato histórico deve acontecer com análises que “[...] destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva” (BRASIL, 1997b, p. 36). O que percebemos em relação aos temas é que a “escravidão” ainda permanece como tema espinhoso para abordagens mais aprofundadas na relação entre presente e passado, considerando que ambas não buscam estabelecer relações para análises das mudanças e permanências, principalmente em relação à escravidão.

Essa afirmativa é corroborada na análise da narrativa da professora **A2** que indica procedimentos que contemplam as relações entre presente e passado ao relacionar o tema imigração com os “100 anos da imigração japonesa”. O trabalho é iniciado com pesquisa na mídia. Em seguida, parte para discussões, nas quais é utilizado, como fonte, o documento (livro) que traz informações sobre o número e origem de imigrantes na década de 30. A abordagem dessas informações é associada à localização de países, relacionados ao tema, no mapa-múndi. Organizando trabalhos em grupo, **A2** orienta pesquisas sobre os países para reconhecimento de hábitos, costumes, língua, alimentação e outros. A relação com o tempo presente é afirmada por entrevistas realizadas com descendentes, nas quais inclui a família dos alunos, se for o caso; sobrenomes; restaurantes e outras atividades comerciais da atualidade.

A professora **A2**, no desenvolvimento de sua explicação, apresenta opções semelhantes às da professora **A1**, o que pode ser explicado por planejamento coletivo, pois utilizaram as mesmas referências. No entanto, as estratégias se diferenciam. A professora **A2** estabelece, no que se refere à dinâmica de relações entre presente e passado, possibilidades de movimento nas relações, o que favorece o reconhecimento, pelas crianças, das mudanças e permanências.

A utilização de documento, que representaria uma possibilidade concreta de relações temporais, a partir da materialidade do mesmo e de sua contextualização temporal, não ficou claro na explicação da professora. A docente nos indicou uma maior preocupação em enunciar as atividades do que em explicar o que via como possibilidades de análise. Trabalhar com o documento como fonte histórica, situada temporalmente, não parece estar relacionada à opção tanto da professora **A1** quanto da **A2**, o que torna o documento mais como uma ilustração do que como objeto de análise. De qualquer maneira, consideramos importante essa preocupação das docentes que indicam buscar, mesmo sem amplo entendimento das possibilidades, a relação do presente com o passado de forma concreta.

O modelo teórico, evocado pelas professoras, contém elementos da História tradicional, considerando que enfatizam a História como narrativa de acontecimentos esparsos que se articulam. No entanto, as docentes avançam nas tentativas de apontar relações práticas entre o presente da criança e o passado.

A professora **A1** não faz referência ao livro didático e a professora **A2**, que utiliza o livro didático, trabalha com seus alunos mantendo os acontecimentos dentro de uma sucessão na perspectiva do “dominante”, enfatizando a História como exemplo e mantendo a narrativa distante da categoria de explicação analítica.

Em relação ao tema “escravidão”, a professora **A2** demonstra avanços, mesmo iniciando o estudo com dados referentes à escravidão no passado. Enumerando possibilidades de trabalhos, articula comércio, trabalho, café, cana de açúcar e sofrimento dos escravos no tempo passado. No entanto, ao esboçar preocupação em relacionar a escravidão com o presente, relacionando-o com a questão do trabalho infantil como objeto de comparação com o do trabalho escravo, apresenta equívoco pelos contextos em que se realizam. O que não parece constar como intenção da professora é situar a realidade infantil do trabalho escravo na colônia em suas diferenças com a atualidade e, também em relação a esse tipo de exploração nos trabalhos dos adultos. Não fica explícito se nas discussões buscará superar o anacronismo, mas entendemos que a intenção de relacionar, para a criança, presente e passado é preocupação constante. Nas elaborações das duas professoras, observamos, no entanto, a ausência de projeções para o futuro.

Rüsen (1992, p. 31) nomeia esse tipo de consciência como sendo a exemplar, quando, na narrativa, a História aparece como lição. Esse tipo de narrativa possui uma temporalidade, que mantém o foco no passado “la experiencia del pasado em la forma de casos que representan y personifican reglas generales del cambio temporal y la conducta humana [...] Em esta concepcion se ve la historia como um mensaje e leccion para el presente [...]”.

Perante o exposto, entendemos que a concepção curricular dos PCN de História não alcança a realidade do professor. Gabriel e Monteiro (2007) esclarece que “O campo do currículo abre espaços para outras narrativas”, criando-se guetos de interpretações acerca do conhecimento Histórico.

Estamos nos referindo ao que Rüsen (1992) aponta como a “competência de interpretação”, elemento que consiste em diferenciar as dimensões temporais (presente/passado/futuro) e relacionar com a compreensão da realidade presente. O que sentimos, apesar de consideramos os avanços nas relações temporais entre presente e passado, foi que as professoras se preocupam, nesta

elaboração, em indicar possibilidades de atividades. Dessa forma, mantêm a explicitação da intencionalidade de estabelecimento de relações que parecem não contemplar as múltiplas durações e nem os ritmos temporais, conforme propõem os PCN, Brasil (1997b, p. 85), quando explicitam a necessidade de “escolher temas de estudo que abarquem acontecimentos que possam ser dimensionados em diferentes durações”. Observamos que as professoras **A1** e **A2** trabalham os temas sobre Londrina com diversos documentos (fotos, relatos orais, relatos escritos, etc.). No entanto, a aproximação com as múltiplas temporalidades é feita com a “linha do tempo” organizado linearmente ou é apenas citada com referência no presente.

Por sua vez, verificamos que a narrativa da professora **C** está focada no passado e na História local, ambos apresentados no livro didático. A relação temporal com o presente acontece na verificação do que os alunos conhecem, na conversa para a introdução do tema. Esse procedimento se repete na abordagem da “escravidão” e, em narrativa centrada no passado, não esboça encaminhamento para relações com o tempo presente. Também a ausência de relações entre os espaços parece não fazer parte de suas preocupações, conforme observamos na aula do dia 8/05/08, sobre os índios em Londrina. Nesta aula, com base em leitura de texto (realizada ora de forma coletiva, ora por um aluno escolhido, ora pela professora) do livro didático, o aluno pergunta: “Na nossa região não tem índio Guarani?”, ao que a docente responde que não, e pergunta se alguém tem mais perguntas. Sem maiores explicações ou provocações para desencadear discussões, **C** continuou a leitura. O mesmo aluno perguntou: “Professora, não tem mais Kuiã (curandeiro da tribo)?”. Ela respondeu: “Não, hoje eles vão para o posto de saúde” e continua a leitura e a explicação restrita ao texto.

A postura da professora **C** nos indica que esta não atribui ao diálogo com os alunos a possibilidade de trazer elementos de mudanças, assim como de permanências, no que se refere ao processo histórico. A docente nos indica que a concepção que coloca a História apenas no passado é reforçada no dia-a-dia, tratando-se de uma herança que relacionamos a explicação de Rüsen (2007, p. 27) a respeito do pensamento histórico. Este, segundo o autor, tem a função de formar uma identidade em que o “passado se torna compreensível no presente com explicações apresentadas em forma de pensamentos no mesmo nível das intenções dominantes”. A posição da professora ainda conflita com o que propõem os PCN ao

apregoarem que “trabalhos de leitura crítica significa optar por aprendizagens qualitativas e não simplesmente quantitativas, que visam, [...] apenas o acesso a informação histórica de carácter cumulativo.”

Mesmo havendo uma tentativa de contextualização da História local com a História nacional, apresentada no texto, as temporalidades permanecem apenas no passado e não há aproximação com o presente. Trabalhando dessa forma, a professora **A2** evidencia que o discurso apresentado na aula está distante de uma articulação temporal. A sua narrativa se mantém no passado e a aproximação com o presente é tênue.

Para Rüsen (2007, p. 31), as explicações históricas apresentadas nesse modelo, não contemplam as “conexões legítimas entre as situações dos fatos da vida prática humana [...] que servem para esclarecer o acontecimento documentado [...] tanto pela fonte como em termos de tempo e espaço.”

No modelo de narrativa histórica apresentada pela professora **C**, não há elementos que sustentem uma teoria histórica plausível, o que leva os ouvintes a estabelecerem uma relação de que aprender História significa saber o passado e manter os acontecimentos cristalizados em forma de verdade inquestionáveis.

Para Rüsen (2007, p 63), o sentido da História acontece quando no processo de formação da consciência histórica esta:

é apreendida, pela linguagem e pela metáfora, como campo de experiência, como supra-sumo do que é interpretável historicamente (na narrativa). Essa apreensão se dá no domínio global da experiência do tempo, antes de serem elaboradas em forma de teorias, conceitos elementares ou categorias.

Novamente nos deparamos com o afastamento da professora às proposições dos PCN de História, os quais reforçam um discurso em que não se mantenha uma postura factual acerca dos fatos históricos e sim possibilitar uma relação passado/ presente / futuro em que:

A escolha dos conteúdos [...] possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolvendo cuidados nos métodos de ensino (BRASIL, 1997b, p. 32).

Poderíamos afirmar que isso possibilitaria a formação de uma consciência crítica, capaz de agregar mudanças acerca da visão sobre os fatos históricos. No entanto, isto só não ocorre porque não basta apontar uma postura acerca do que se deve ou não estabelecer a fim de que um tipo de narração aconteça, independente da teoria. Para uma consciência crítica, os elementos do conteúdo, forma e função seriam a base desta narrativa, ou seja, a capacidade do indivíduo estabelecer uma narrativa envolvendo a experiência, interpretação e orientação que tem acerca dos fatos históricos. Para Rüsen (2001, p. 154), a narrativa histórica significa “[...] que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma “história” e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea”.

As perspectivas das professoras nos trouxeram elementos significativos que repercutiram na constituição da consciência histórica, indicando que, ser docente, envolve questões mais amplas, as quais Tuma (apud ZAMBONI, 2008, p. 196) explica como:

[...] processo que contém repercussões de relações afetivas e socioculturais da história de vida da pessoa e a presença de normas, regras e diretrizes próprias do processo global de formação que nos trazem as nuances das ações como força implicativa sobre o contexto prefigurado por meio de variadas estratégias que irão repercutir na concretização da carreira docente.

Um outro aspecto que os PCN, Brasil (1997b, p. 39) trazem em sua narrativa é a consideração acerca da diversidade cultural e de como isto se estende na História do povo e do país, em relações que abrangem diferenças sociais e econômicas. Não encontramos a desconstrução desse discurso nas aulas das três professoras, nem nas entrevistas e muito menos nas narrativas. A consciência apregoada pelos PCN, que entendemos visar à consciência crítica, não parece surtir efeito no entendimento das professoras. Ainda que em um primeiro momento pudéssemos acreditar que as docentes estariam, de fato, atendendo às propostas do documento, percebemos que isso também não ocorre porque a temporalidade fica apenas como uma referência para o aluno se localizar geograficamente.

Não há construção do saber histórico sem que se considere a questão das relações temporais e Matozzi (2008, p. 7) esclarece acerca dos textos históricos que “[...] desconstruir o discurso [é] entender como ele funciona, para

transmitir as representações que queremos”. Nesse intento, observamos que as professoras **A1** e **A2** se prendem aos fatos históricos, buscando manter uma relação em que há uma aproximação do fato histórico (imigração) com o cotidiano. **A2** explica esse momento para “[...] descobrir qual o país com maior número de descendentes de imigrantes ou migrantes, mesmo os que vivem em nosso município, e chegamos na mistura de raças”. Mas, fazendo essa aproximação, não há uma clareza quanto à temporalidade, o que reforça, também, o modelo de “consciência exemplar”, valorizando a importância do acontecimento histórico. A professora **A1** faz a aproximação com o presente, reforçando os modelos de lição e exemplo, quando relaciona isso aos ciclos concêntricos, afirmando: “explorar a contribuição que cada um deu para nossa sociedade, primeiro como um todo: Brasil; depois onde se estruturam: Paraná; e aí então relacionar lojas, ruas, sobrenomes, em Londrina”.

A professora **C** mantém sua narração no passado, em relação ao tema “imigração”, e faz uma pequena aproximação com o presente ao abordar o tema “escravidão” quando diz: “Nos tempos atuais muitos negros sofrem preconceito racial”. Apresentando o ensino de História em um discurso tradicional, mantém o foco numa temporalidade passada, reforçando um modelo distante do apregoado pelos PCN.

Para Zamboni (2003,p. 10),

A identidade social e a formação de uma consciência histórica são constituídas de uma concepção de tempo em que há relações temporais entre o passado, o presente e o futuro, estão em um processo contínuo de mudanças e cada indivíduo faz parte desse processo de transformação, pois o passado nos constitui, forma o nosso social; nós nos encontramos imersos nesta dimensão temporal.

O que entendemos é que as professoras apenas apontam os PCN como presença no Projeto Político Pedagógico. Entretanto, o distanciamento entre o que apregoa e o que se faz é real, deixando um fosso entre o que é estabelecido e o que é realizado, em sua prática.

Para Rüsen (2007, p. 106),

O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo.

Entendemos, assim, que onde vivem e convivem as professoras, na realidade da sociedade, não encontram contexto para superação da “consciência tradicional” e “exemplar”.

Os PCN, Brasil (1997b, p. 39) que, como norteadores, poderiam ter influído para apontar a escolha metodológica das professoras, são o que orienta para os trabalhos “com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado”. Entretanto, essa relação com a prática do professor não aconteceu e nos faz entender que as comparações temporais possibilitam o que Rüsen (1992, p. 31) considera como o desenvolvimento e/ou fortalecimento de uma consciência do tipo crítica, ou que ainda está em processo.

Por outro lado, os PCN fazem proposições que pressupõem o professor como conhecedor da teoria do campo histórico presente no documento, e que as utiliza em sua prática. Mas, o que constatamos é que nem uma coisa e nem outra acontece, já que as ações do professor se voltam para modelos tradicionais nos quais as relações temporais ora pontuam o acontecimento no passado ora mostram algumas relações desse passado com algo do presente.

Para Rüsen (2007), essa forma de apresentação em narrativa dos acontecimentos históricos sempre terá espaço na historiografia, considerando que constitui um modelo estabelecido no século XIX, no qual

a mais original e, no modo de constituição de sentido, a mais simples de fazer apreende narrativamente o sentido histórico. Seu limite está em seu pressuposto teórico, de que uma seqüência temporal de acontecimentos passados basta para sustentar materialmente as determinações de sentido [...] o sentido histórico se daria[...] no âmbito de mudanças temporais que o historiador somente teria de reproduzir mimeticamente (RÜSEN, 2007, p. 81).

Não queremos apresentar posições radicais, mas o que evidenciamos é o fato de que a construção da narrativa ainda se articula fortemente aos discursos que se pretende superar e que não se efetivam para o ensino de História.

CONCLUSÃO

Utilizando termos como “cidadania”, “orientações de ações educativas”, “ideais democráticos” e “melhoria da qualidade do ensino”, os PCN, como instrumento material e subjetivo da política educacional, não adentram ao espaço escolar como parte do contexto curricular no caso estudado, ou seja, como espaço de configuração e desenvolvimento curricular em que se integram, nas palavras de Sancristán (2000, p. 29) as

práticas políticas, administrativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade.

Pelo fato de serem tomados dessa forma, os PCN não são entendidos e não têm na escola a presença forte que pretendem, como elemento de mudanças. Essa constatação nos indica que o currículo deve considerar as inter-relações, e não acontecer como separação, pois o “discurso teórico sobre a relação teoria-prática se nutre da teoria e das práticas curriculares” Brasil (1997b, p. 29). Mesmo constituindo um documento que consideramos prescritivo, os PCN não conseguem se afirmar no interior da escola para além das formalidades às quais a escola é subordinada.

Assim, na análise da narrativa das professoras, apresentada em relação aos PCN, a visão dicotômica sobre a teoria e prática evidencia-se, demonstrando que os PCN não conseguem ultrapassar esta visão em seu movimento para o estabelecimento de caminhos para as ações do professor. Temos, então, a evidência de que a presença dos PCN, como normativos e estabelecidos pelo poder instituído, não lhe dá a condição plena de currículo, aquele que é interativo, realizado no cotidiano escolar que é o espaço no qual as narrativas se constituem. Essas evidências apareceram em respostas obtidas nas entrevistas analisadas no Capítulo II, bem como nas narrativas.

Como documento que contém características de prescrição por sua forma de distribuição (presença na formação continuada das políticas municipais aliada à política da avaliação do governo central) os PCN não são entendidos pelos

professores como “objeto de análise e reflexão”. Por essa razão, tal documento adquire, no interior da escola, uma conotação que podemos relacionar a um “apêndice”, ou seja, algo que as professoras buscam para referendar alguns aspectos cobrados pelo sistema. Assim, os PCN figuram em seus princípios como parte do discurso do PPP, mas não como fonte de referência.

Perante o exposto, na relação com as professoras, constatamos que os PCN não se afirmaram em suas intenções prescritivas. Isso ocorre pelo fato de que ainda há a manutenção do tradicional equívoco que distancia o professor dos momentos de reflexão para a elaboração do currículo e de outros documentos, os quais repercutem sobre o cotidiano escolar.

Em relação aos PCN de História, verificamos que este não foi utilizado pelas professoras como referência teórica, reforçando o distanciamento do professor em relação aos referenciais teóricos e metodológicos que apregoa.

As narrativas demonstram que a preocupação maior das professoras está em estabelecer uma seqüência clara dos momentos da aula para que seu texto adquira coerência. Apesar das três professoras terem formação, idades, histórias de vida e experiências diferentes, todas têm em comum uma narrativa capaz de alcançar coerência em relação ao resultado que consideram como necessário, em uma proposta de trabalho com os temas abordados. Nessa perspectiva, observamos que as professoras **A1** e **A2** estruturam as suas narrativas, explorando aspectos da temporalidade presente/passado/futuro e esboçando relações que parecem se distanciar da concepção tradicional, mas que não se efetivam. A professora **C** não esboça esse movimento, indicando que seguirá a ordem do livro didático. Isso nos leva a considerar que, mesmo que o livro traga propostas para avanços, estas não se efetivarão na prática.

Com relação ao que Rüsen (1992) estabelece como “consciência crítica”, possibilitando caminhos para uma “consciência genética”, levando o aluno a se posicionar ou a refletir mediante as questões históricas, nos parece que ainda que não se efetiva na prática em sala de aula. No entanto, consideramos que ainda poderá se realizar, mediante maior atenção à formação continuada, a qual deverá ter, na esfera acadêmica, participação mais ativa e próxima aos professores.

Entendemos que há “prenúncios” das “consciências críticas e genéticas” em relação ao que as professoras **A1** e **A2** pensam, articulam e

raciocinam ao elaborarem narrativas sobre os temas “Imigração” e “Escravidão”. O mesmo não ocorreu com a professora **C**, que mantém toda a aula estruturada em uma narrativa voltada para a informação ou apresentação do fato histórico no passado, e independente do teor do texto do livro didático. Destacamos que a professora **C** é a mais nova em formação, idade e tempo de prática escolar, o que nos possibilita pensar que sua narrativa acontece por ser o pensamento mais seguro. Com base em Rüsen (1992), entendemos que a professora não se posiciona ou não se “enxerga” como sujeito histórico inserido no processo, pois a História, para ela, acontece somente no passado, não havendo aproximação com o presente. A aproximação ocorre apenas para “reforçar” uma atitude do passado.

Na observação das aulas, o que predomina para as professoras **A1**, **A2** e **C** são os momentos de uma narração factual e/ou momentos de uma narração exemplar. Quando a situação ou momento da aula possibilita uma discussão ou um debate, extrapolando a temporalidade localizada no passado e caminhando para uma narrativa que fortaleceria a crítica e a narrativa capaz de provocar no indivíduo um “envolvimento” e “pertencimento” ao acontecimento histórico, isso não é levado adiante. A professora “retorna ao conteúdo” ou faz um breve comentário, destacando algo relevante para reforçar atitudes e acontecimentos, baseados em pensamentos “exemplares” do passado ou, ainda, explorando elementos da temporalidade (passado/presente) em exercícios produzidos como tarefa escolar.

Mesmo entendendo que a predominância em relação as explicações históricas caracterizam as consciências do tipo tradicional e exemplar, não podemos deixar de considerar o seguinte questionamento: será que as professoras pensam assim? Se elas não pensam, por que praticam tais modelos de consciência?

Vários caminhos poderíamos considerar, porém consideraremos dois no contexto desta pesquisa: o primeiro está relacionado com a história de vida das professoras e o segundo seria a relação da professora com a História(disciplina ou conteúdos). Para os dois casos Rüsen (2001, p. 174) explica que o sentido da razão histórica se dá quando os elementos da experiência argumenta com a práxis, os elementos narrativos e não narrativos passam a dar sentido a constituição histórica. Fica entendido que estes modelos de consciência são evidenciados pelo falta de articulação do sentido histórico pessoal e a práxis, fortalecendo e reforçando

um modelo tradicional de “ensinar” História presente nos modelos escolares do nosso país.

Portanto, a permanência de um modelo factual e exemplar permeia, sem dúvida, a prática do ensino de História no contexto realizado, distanciando da proposta temporal apregoada nos PCN. Outro elemento importante que podemos ressaltar é o trabalho com a História local nesta série. De acordo com os PCN, a História local faz parte de um contexto histórico mundial. O que observamos e entendemos é que a história local tem sido valorizada, porém pouco contextualizada. Quando essa contextualização ocorre, é realizada de modo cronológico, valorizando os grandes acontecimentos, relacionando-os com acontecimentos considerados importantes localmente. Esse é o caso das professoras **A1** e **A2**. No caso da docente **C**, a cronologia é mantida no passado.

As temporalidades, como elementos estabelecidos na teoria historiográfica, emergem na narrativa das professoras, afirmando a estrutura que tem bases da teoria metódica e positivista, aliada a influência da Psicologia da Aprendizagem.

Ao oficializar um modelo teórico ou outro para a fundamentação da narrativa, a temporalidade expressada nos trouxe o sentido dado pela compreensão dos professores na articulação temporal (passado/presente) em que o “passado” ainda não é claro e incorporado; e o “presente” é contextualizado de forma tênue, não contemplando a pluralidade e heterogeneidade. Se algo do passado faz sentido no presente é porque o presente tem elementos que se coadunam com esse passado, e isso precisa ser conhecido. As professoras reconhecem, mas não efetivam em sua prática a construção da narrativa que Rüsen (1992) entende como consciência histórica crítica.

As narrativas nos revelaram o sentido que a História tem na vida das professoras. Portanto, elas deram visibilidade ao modelo de consciência que repercute sobre suas ações, reproduzindo alguns elementos da orientação dos PCN como expressão ainda tímida do que poderia ser este documento na escola. Estamos nos referindo às relações entre presente e passado, esboçadas pelas professoras **A1** e **A2**.

Assim, reafirmamos que os PCN estão distantes do cotidiano escolar e não se impõem como modelo a ser seguido. Observamos, também, que se

tomarmos como referência o que Rüsen indica em termos de consciência histórica, a realidade nos traz professores que ainda expressam o pensamento histórico vinculado à consciência histórica tradicional e exemplar, o que entendemos como o que vivem, aprendem e comunicam nas relações socioculturais e históricas de nossa sociedade em relação à História e o seu ensino.

Os modelos da História tradicional se revelam com maior vigor para sua permanência do que os movimentos historiográficos trazidos pelos Annales, História Social Inglesa, Materialismo Histórico e outras correntes teóricas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 107-117, 2007.
- ALMEIDA, Jane Soares de (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARIAS NETO, J. M. Entre o nada e o anódino: parâmetros, diretrizes e a reforma da educação nacional. **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 103-126, 1999.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. 2000. Tese (Doutorado em Educação Histórica) - Universidade do Minho, Braga.
- BASSO, Itacy Salgado. **As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história**. Marília: UNESP, 1989.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas**. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. **Introdução à história**. 4.ed. São Paulo: Europa-América, 1996.
- BONI, Paulo César. **Fincando Estacas! a história de Londrina (década de 30) em textos e imagens**. Londrina: Ed.do Autor, 2004.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. 4.ed. São Paulo: Europa-América, 1976.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 31.ed. São Paulo: Saraiva, 2003. (Saraiva de legislação).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v. 1.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v. 5.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2009.
- BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. 2.ed. Lisboa: Presença, 1976.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)**. 3.ed. São Paulo: UNESP, 1991.

CARNOY, Martin. **Razões para investir em educação básica**. New York: UNICEF, 1992.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229. 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 23, n. 80, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 9.ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2.ed. Brasília: Plano, 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

FEITOSA, Mariana Reis. O lugar da prática de ensino na formação inicial do professor de história: um estudo sobre o curso de história da UNESP, campus da de Assis. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 85-93, ago. 2008.

FERRI, Lúcia Maria Gomes Corrêa (Org.). **Educação, sociedade e cidadania**. Londrina: Midiograf, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino em história**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

_____. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7.ed. Campinas: Papirus, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

_____. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, "COMUNICAÇÃO", 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 2003.

FURET, François. **A oficina da história: da história narrativa à história-problema**. Lisboa: Gradiva, 1975. v. 1.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, ensino de história e narrativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 30., 2007, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2008.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON 1990 – GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. 1990. p. 203-254. (Teoria e Educação, 2).

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HÁMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum: teoria e educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52. 1992.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação do século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LENSKIF, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Org.). **A memória e o ensino de História**. Santa Catarina: ANPUH/RS, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LONDRINA. Secretaria de Educação do Município. **Proposta pedagógica de história**. Londrina: A Secretária, 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?**. São Paulo: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

MATOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **Revista o Estudo da História**, Braga, n. 3, p. 23-50, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MORAES, Maria Célia; MÜLLER, Ricardo Gaspar Marcondes. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-349, jul./dez. 2003.

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro, 2007. p. 137-147.

NICOLAZZI, Fernando. **Uma teoria da história: Paul Ricoeur e a hermenêutica do discurso historiográfico**. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/nehm/images/Artigos_nehm/art_fernando_1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2008.

NOGARO, Arnaldo. **Reflexão sobre pressupostos que norteiam o projeto político-pedagógico da escola**. Erechim-RS: Perspectiva, 1995. v. 19.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel-PR: Ed. Da Unioeste, 1999.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Manuel Barbosa & Filhos, 1995.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó-SC: Universitária, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOS, Marcia Elisa Teté. A “alma do negócio”: o ensino de qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Histórica Hoje**, São Paulo, n. 2, 2003.

QUINTAL, Marília José do Gago Alves. **Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores**. 2007. Tese (Doutorado em 2007) – Universidade do Minho, Braga.

REIS, José Carlos. **Nouvelle historia e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. t. 1.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Educativa**, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992.

RÜSEN, Jörn. **What is Historical Consciousness?:** a theoretical approach to empirical evidence. paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia. Vancouver, 2001a.

_____. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado:** teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

SANCRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Simone Valdete. **A escola dos anais:** sua contribuição para o ensino da História. Porto Alegre: Unisinos, 1997.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (Org.). Ensinar história. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

_____. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Marcos Antonio da. **Repensando a história.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, Marcos. Antonio. Parâmetros para quem? Sobre outras Histórias. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 19., 1998, Belo Horizonte. **Anais....** São Paulo: Humanitas/ANPUH, 1998.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de história como espaço de produção de sentidos e novos significados. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005a, Londrina. **Anais...** Londrina: AtritoArt, 2005a. v. 1. p. 93-109.

_____. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./ dez. 2005b.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de história presente nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 29-44, out. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A escola e o tempo**. Londrina: EDUEL, 2001.

UNESCO Brasil.1998. Disponível em :
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127139Porb.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2009.

VÁSQUEZ, Rodrigo Henríquez. Entre la historia y la narración: algunos elementos para la didáctica de la historia. **Revista Educar**, Barcelona, n. 34, p. 9-18, jul./set. 2006.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

_____. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez. 2003. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a07v2361.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2008.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Idade:

Área de formação:

Tempo que atua como professor:

Séries que leciona:

Escola privada ou pública?

Por que escolheu ser professor?

O que é ensinar para você?

Uma das disciplinas obrigatórias trabalhadas no ensino fundamental das séries iniciais é história:

A) Para você, qual a importância do ensino de História nas series iniciais?

B) Como você organiza as aulas de História?

- Qual a carga horária dedicada à História?

- Quais as leituras que você faz para e sobre a História e o ensino de História?

C) Você tem encontrado alguma dificuldade para trabalhar com os conteúdos de História? Quais?

d) Como você tem buscado superar as dificuldades do ensino de História?

Em relação à obrigatoriedade do ensino de História:

A) O ensino de História é obrigatório?

B) Que orientação você recebe para as aulas de História?

C) De onde vêm as orientações para a aula?

D) Quem orienta para as aulas de História?

E) Você participa das discussões e cursos promovidos pela Secretaria Municipal sobre o ensino de História? Quais?

F) Qual sua opinião sobre estes encontros para estudos?

G) Você já leu os PCN(s)?

- Onde?

- Como?

H) Qual a relação dos PCN com sua prática e o ensino de História?

I) Qual sua opinião sobre os PCN?

J) Qual a relação dos PCN com a sua prática?

L) Você conhece e participou da elaboração do projeto político pedagógico da sua escola?

M) Quem elaborou o projeto político pedagógico

N) Os pressupostos dos PCN foram utilizados no P.P.P.? Em que? Como?

APÊNDICE B
Proposição para Elaboração de Narrativa pelos Professores

PROPOSIÇÃO PARA ELABORAÇÃO DA DE NARRATIVA PELOS PROFESSORES



Prezada Professora,

Leia as proposições abaixo respeitando os temas elabore sua explicação da maneira que considerar mais adequada.

- 1) Como você explicaria o processo de imigração no Brasil considerando sua relação com a História de Londrina?

Elabore esta narrativa da forma que você considera mais adequada para explicação aos seus alunos de 3ª série.



Prezada Professora,

Leia as proposições abaixo respeitando os temas elabore sua explicação da maneira que considerar mais adequada.

2) Como você explicaria o processo de escravidão no Brasil ?

Elabore esta narrativa de forma que você considera mais adequada para explicação aos seus alunos de 3ª série.

APÊNDICE C

Observações em Sala

OBSERVAÇÕES EM SALA A1 – PROFESSORA A1

Período – de abril a setembro de 2008.

Horário - Matutino

Professora A1

ESCOLA A1 - PROFESSORA A1 – 30/04/08

Tema: Análise de cartaz da Companhia de Terras do Norte do Paraná.

Fui muito bem acolhida, direção, professores e alunos. Percebi que gostaram que eu estivesse nas salas observando.

A Professora A1, quando cheguei, estava trabalhando com um documento sobre a Companhia de Terras Norte do Paraná.

Em seguida, as crianças iriam responder as perguntas de um questionário sobre o documento. As perguntas fazia referência ao documento, onde os alunos consultavam o dicionário espontaneamente para saber o que quer dizer algumas palavras.

A professora parte do questionamento de alguns conceitos: Ex: “O que são prestações módicas?”

Ela não dá a resposta pronta. Ela solicita o dicionário para todos buscarem o significado da palavra. Em seguida ela dá a explicação partindo do conceito que os alunos leram no dicionário.

Percebi que só há resposta objetiva quando o aluno pergunta objetivamente. Ex: “Professora o que são títulos?” Aí a professora responde.

Durante as aulas a professora trabalha com muito questionamento, sempre se remete ao documento. Importante ressaltar que esta professora é formada em Filosofia e Educação Física (ela dá aula de Filosofia para os alunos).

Ao desafiar os alunos a pesquisarem no dicionário, eles se envolvem e ficam no entusiasmo para responder. E assim acontece a dinâmica da aula.

Após o intervalo a dinâmica é a mesma. As crianças se envolvem. O tempo todo eles estão trabalhando, há ritmo de aula, dinamismo, não há indisciplina (alunos conversando, bagunça, etc.) e eles agem na dinâmica normal. Ela elogia muito os alunos; exorta quando há falta de atendimento a uma regra.

A professora não usa livro didático, ela trabalha com documentos, pesquisas, imagens da época.

Para o trabalho sobre Londrina no segundo bimestre ela utiliza da cronologia de datas para ir identificando em cada período os acontecimentos.

Ex: Catedral (tema)

1938 – Construção em alvenaria.

Quadro 1943 – Inauguração da Nova Igreja.

De giz 1972 – Nova Catedral.

1990 – Instalação dos sinos.

Em seguida explica e por último ela apresenta atividade.

“1) Forme uma frase sobre a Catedral de madeira”. (A professora dá a imagem da época).

A tarefa de casa sempre é algo relacionado para a próxima aula.

“Trazer informações, curiosidades ou fotos das seguintes localidades:

Biblioteca

Colégio Hugo Simas

Colégio Mãe de Deus

Correio do Centro.”

ESCOLA A1 - PROFESSORA A1 - 07/05/08

Ao chegar os alunos ficaram entusiasmados e demonstraram isto com expressões do tipo: “Eh!” “Que legal!” “Ela veio!”. Os alunos me informaram que estavam corrigindo a tarefa de História. As atividades eram referentes aos endereços históricos de Londrina. O bairro mais antigo, lojas mais antigas de Londrina, e etc.

A professora iniciou o tema com uma imagem da cidade de Londrina (sempre utiliza uma imagem referente à cidade) e em seguida ela desenvolve a aula partindo de questionamentos. Os alunos saíram para o recreio. Quando retornaram,

ela continuou o trabalho: imagem da época; questionamento sobre o que tem hoje; anotação dos pontos importantes hoje – utilizando o guia de endereços “Aqui” para confirmar à medida que os alunos iam falando os pontos.

Atividade: “Olhando bem esta foto, descubra cinco pontos comerciais atuais/nome e endereço”. Pesquisar em casa.

As crianças demonstram envolvimento com os assuntos, a relação delas com a professora é amistosa, há muito humor e participação dos alunos.

Atividade:

1945 – Agência do Correio é até hoje. Endereço completo – esta pesquisa foi dada para as crianças fazerem em casa e depois discutir em aula.

1950 – Edifício Autolon

1950/52 – Cine Ouro Verde

1978 – Cine Teatro Universitário

Rua Maranhão 85.

(Neste momento as crianças e professora me informaram do trabalho feito no primeiro bimestre, a linha do tempo com informações de:

Ano, invento, país, mundo e Londrina.

Os temas abordados nesta linha do tempo são retomados no segundo bimestre com o aprofundamento dos principais pontos da cidade. Por isso, o trabalho com as imagens e datas. Entre uma imagem e outra, a professora apresenta os detalhes e acontecimentos históricos locais. Os alunos se envolvem, participam o tempo todo.

1952 – Terminal Rodoviário

Hoje é o Museu de Arte

Rua Sergipe 640.

1952 – Primeira Igreja Presbiteriana

Rua Mato Grosso 806.

1953 – Casa da Criança

Biblioteca

Secretaria Municipal da Cultura.

1954 – Estádio Vitorino Gonçalves Dias.

1953/1954

(antes de passar as informações seguintes; e a professora com muito bom humor avisa que em 1959 ocorreu o fato mais importante de Londrina, as crianças ficaram curiosas e tentaram descobrir com muito entusiasmo o que seria.

Vários alunos falaram: a vinda de alguém importante; uma festa na cidade; Jesus nasceu; etc. A professora então responde com muito entusiasmo que ela havia nascido. Os alunos entram no jogo, aplaudem e riem muito. (Em seguida, retomam o trabalho sem tumultos).

Continuação: 1953/1954 – Conjunto Centro Comercial

Edifício Bosque

1957 – Confluências: Piauí com Senador Souza Naves

Praça Primeiro de Maio

Concha Acústica, no início de Londrina, parada obrigatória de ônibus, não havia nada.

(A cada data e ponto importante de construção da cidade, a professora vai explicando o acontecimento histórico, o que as pessoas faziam, etc. A família da professora veio para Londrina em 1948. Os alunos discutem, perguntam e sem restrições. Se envolvem o tempo todo).

1957/1959 – Lago Igapó, lago artificial na região Sul

(Ela pediu para deixar espaço para pesquisarem esta imagem da época).

Depois os alunos farão o desenho do Lago incluindo a barragem.

Continuando – Na mesma época: Aeroporto de Londrina

Rua

(espaço para os alunos pesquisarem a imagem da época)

Depois, desenhar a fachada do Aeroporto.

Década de 60 – Edifício Aberlado Alcântara

Rua Pernambuco _____

(Ela entrega a foto para os alunos colarem e aqui ela solicita para que os alunos pesquisem o que tem hoje. A professora mostra um estabelecimento comercial onde narra que quando criança comprava nesta loja e brincava com os filhos do dono que moravam no prédio em cima da loja).

Cheguei e os alunos vibraram.

Proposta: Cada aluno relatou sobre o passeio Conhecer Londrina.

Cada aluno trouxe um pequeno relatório sobre o passeio, de um determinado lugar que escolheram.

Hoje a professora trabalhará com os textos das crianças, organizando numa cronologia cada etapa do passeio.

Ela fez um relatório junto com as crianças no quadro de giz. Todos queriam falar. A professora foi resgatando todos os detalhes com as crianças.

Da saída até o retorno. Ficou assim:

Título: “Conhecendo o passado, o presente e plantando o futuro da nossa cidade”.

MEMÓRIA! Atenção: Enquanto os alunos falavam, a professora escrevia e ao mesmo tempo os alunos anotavam no caderno. Cada ponto a professora resgatava um aspecto da História.

- Entramos no ônibus, recebemos orientações;
- Passamos pela Rua Chile
- Descemos na Avenida JK (aqui ela resgatou com os alunos quem ele foi).

- Marco Zero – antiga Rua era o nome Hemital
- Estação Rodoviária – monumento do passageiro
- Relógio do Sol
- Estádio Vitorino Gonçalves Dias – ele foi um professor de Londrina
- Maternidade de Londrina
- Subimos a Avenida Duque de Caxias – Prédio antigo que foi trabalhado com os alunos

- Entramos na Rua Santa Catarina e vimos: o Bradesco (Paço Municipal), Posto de Saúde, Avenida Souza Naves e Concha.

- Posto de Saúde
- Avenida Souza Naves
- Concha Acústica
- Centro Comercial/Ed. Bosque
- Bosque
- Igreja Metodista

- Correio
- Biblioteca
- Catedral (volta)
- Descemos pela Caixa Econômica Federal
- Vila Nova
- Condor (chaminé)
- Escola Marcelino Champagnat
- Museu
- Rua Sergipe/Museu de Artes/Ant. Rodoviária
- Avenida Higienópolis
- Palacetes
- Rotatória do Vicente Rijo
- Moringão
- Avenida Bandeirantes/Hospital Evangélico
- Materdei
- Monumento Bíblico/Lago Igapó
- Passamos por trás da Prefeitura, Fórum e Câmara de Vereadores
- Avenida Duque de Caxias
- Chegamos na Escola.

(Comentário das crianças: “Professora lembrar agente lembra dos lugares, mas em ordem não é fácil”. Outra aluna: “É, tem que ter memória...”).

(Bateu o sinal para o lanche).

Fui para outra sala.

Retornei e a professora finalizou o roteiro do passeio com a dinâmica de resgate da memória deles.

Em seguida, ela passou o roteiro para o trabalho.

1º No retângulo desenhar o museu

2º Nas flechas escrever uma palavra que representa o que você achou de mais interessante

3º Escrever uma história com o seguinte título, e tem que ter todas as palavras que você escreveu na folha.

“Uma noite no Museu Histórico de Londrina”.

Os alunos escreveram no esquema as palavras, para em seguida fazer o trabalho. A professora chamou atenção o tempo todo sobre os alunos não ficarem a toa, era para aproveitar o tempo. Enquanto os alunos escreviam, ela corrigia e falava espontaneamente: “Outra maravilha chegando para corrigir”; “que ótimo”; “lindo o que você escreveu”. Os alunos todos em silêncio, no mesmo ritmo, trabalhando.

ESCOLA A1 – PROFESSORA A1 - 25/06/08

Entrei na sala e os alunos vibraram.

Ao chegar, a professora estava lendo algumas pesquisas sobre Praças de Londrina que os alunos fizeram.

Em seguida, entregou um pequeno texto onde os alunos fizeram a leitura silenciosa. Alguns alunos sinalizaram que faltava acentuação em uma palavra.

Em seguida saíram para o lanche.

Ao retornar, a professora continuou a aula, fez a leitura do texto em voz alta e foi explicando cada etapa do texto. Por último, foi feito comentários sobre as situações das Praças de Londrina: violência, cuidado, limpeza, etc.

Os alunos participaram muito. Depois, a professora foi para o quadro anotar sobre as pesquisas feitas. Ela iniciou assim: Algumas Praças:

Praça 1º de Maio. Dia do Trabalhador. Concha Acústica. (Ao escrever o nome das ruas a professora foi resgatando a história das ruas. Alguns alunos foram comentando que eram as pessoas que tinham o nome das ruas. Uma aluna comentou: “Professora quer que eu consulte a pesquisa para ver se é isso mesmo?”. E em seguida pegou a pesquisa).

1 -> Rua Senador Souza Naves

2 -> Avenida Rio de Janeiro

3 -> Rua Minas Gerais

4 -> Rua Piauí

5 -> Alameda Manuel Ribas.

A aluna perguntou: “Copio o desenho também?”. A professora respondeu: “Não. Vou trazer o desenho como é, a planta”.

Ela novamente perguntou que praça é esta (e escreveu) Praça 7 de Setembro – Independência do Brasil.

*SERCOMTEL

(Um aluno pediu se podia falar, a professora respondeu que sim. Ele disse que o amigo está me “cutucando” com o lápis. A professora falou para o aluno sentar na última carteira porque já fazia tempo que os amigos estavam reclamando dele). Continuação...

Avenida São Paulo

Rua Professor João Cândido

Rua Piauí

Alameda Miguel Blasi

(Sempre os alunos comentavam sobre quem eram as pessoas que tinha o nome da rua).

Praça Rocha Pombo

Entre o Museu de Artes e o Museu Histórico.

(Aqui, a professora explicou que esta praça foi muito importante e que todo o traçado do caminho presente na praça eles foram feitos pelas pessoas que transitavam. E que este caminho foi mantido. Porque ele era ligação entre ferroviária e rodoviária. Em seguida ela perguntou quem foi Rocha Pombo, e o aluno trouxe informações de sua biografia). Continuou a escrever no quadro.

Rua Benjamin Constant (perguntou quem era)

Avenida São Paulo

Avenida Rio de Janeiro

Rua Sergipe

Praça Gabriel Martins – Perguntou quem foi e os alunos pesquisaram sobre a praça, mas não sabiam quem foi. Então a professora não falou e os alunos já sabiam que teriam que pesquisar sobre quem era.

Rua Professor João Cândido

Avenida Paraná

Alameda Miguel Blasi

Praça Willie Davids – A professora perguntou quem foi?

Os alunos falaram, falaram que era o nome de uma escola; foi o primeiro prefeito de Londrina, um aluno leu sobre a Biografia. Continuou a escrever.

1ª Praça

Rua Maranhão

Rua Minas Gerais

Avenida Paraná

Os alunos começaram a pedir a prova. A professora respondeu que daria daqui a 10 minutos.

Os alunos reclamaram. E ela brincou com eles dizendo: “E o meu poder onde fica? Então eu decido”.

Praça Marechal Floriano Peixoto – Perguntou quem foi? E um aluno começou a ler sobre os seus feitos. Continuou a escrever.

2ª Praça criada

Avenida Paraná

Rua São Paulo

Avenida Rio de Janeiro

Travessa Padre Eugênio Herter (perguntou quem foi o padre e os alunos responderam). Ao lado da Catedral.

Praça Nishinomya (ela perguntou o que significava, o aluno leu a pesquisa que fez: Em homenagem a cidade de Kyoto no Japão feita em pedra Zen pelo arquiteto Humberto Yamaki).

Avenida Santos Dumont

Tenente João M. Medeiros

Por último a professora entregou a prova e me informou que era com consulta porque o maior objetivo era pesquisa.

Para a professora chegar no resultado da pesquisa, ela estruturou os temas com as seguintes etapas:

- Passeio pela cidade
- Anotação dos pontos principais
- Pesquisa dos locais que os alunos visitaram.

ESCOLA A1 – PROFESSORA A1 – 03/09/08

Ao iniciar a aula, a professora me explicou o que estavam fazendo.

Estudando o povo brasileiro. Ela explicou sobre as misturas dos povos e escreveu no quadro:

Como surgiu nosso povo

Brasil -> índios -> europeus -> portugueses -> negros -> brasileiros.

Paraná -> índios -> europeus -> negros = brasileiros.

Londrina -> índios -> colonos (brasileiros) = imigrantes europeus e asiáticos e os migrantes brasileiros.

Em seguida ela perguntou qual foi a herança que os Portugueses deixaram para o Brasil. Os alunos falaram: a libertação dos escravos, a comida, etc.. Em seguida a professora falou: “Foi a língua”. E escreveu:

Portugueses: Portugal – a herança deixada por eles são muitas:

- a linguagem
- forma poética
- hábitos
- bacalhada

A professora explicou que muitos outros hábitos foram inseridos. Ela informou que passará uma pesquisa.

(Iniciou o tema “Imigrantes”).

Espanha

“O que podemos falar que foi de origem espanhola? Principalmente o cultivo de café. Foi que vieram para cá mais ou menos no século XVIII”.

Ela escreveu: cultivo do café (século XVIII).

(bateu o sinal).

Continuou a escrever sobre os alimentos espanhóis paella = frutos do mar, camarão, polvo, etc..

Alemães -> Alemanha

- Povoaram SC, PR, SP e ES (bem menos) e no RS fizeram sua moradia.

- Colônias próprias

- Alimentos embutidos e conservas, podemos citar os frios (salame e presunto)

- A primeira chegada foi em 1824

- A segunda leva durante após a 2ª Guerra Mundial

Ela perguntou a capital da Alemanha os alunos se mobilizaram e pegaram o dicionário para saber: A resposta foi Berlim.

Em seguida ela escreveu sobre os italianos

Italianos -> Itália

Começaram a chegar em 1871, substituindo os escravos nas lavouras, não deu muito certo e partiram para as fábricas e comércio entre muitas contribuições estaria o plantio de uvas e na fabricação de vinho.

(Após cada cópia do quadro os alunos colavam no caderno imagens sobre o país: comida, danças, etc.).

A professora chamou atenção de uma aluna que estava atrapalhando (conversa e fazendo outra coisa durante a explicação).

A professora continuou explicando como estes imigrantes viviam no Brasil. “O mundo estava acontecendo muitas coisas nessa época e por isso muitos foram trabalhar no comércio, lavoura, fábrica, etc.”

Japoneses -> Japão

(Ela pediu para que os alunos falassem qual a capital do Japão. Eles responderam Tóquio).

Chegaram em 1908 para trabalhar com o café, concentrando-se em SP, ficaram mais no interior dos estados na produção dos hortifrutigranjeiros. Em seguida, a professora deu mais uma imagem e informação para os alunos colarem e lerem. A professora entregou mais uma informação com o seguinte comentário: “Olha que legal esta figura”. A professora está a todo momento comentando sobre a produção, o cuidado com as cópias, se não sabe pega o dicionário para escrever certo, a importância de estudar a história para saber as contribuições.

Como tarefa a professora passou uma pesquisa:

- Um sobrenome
- Uma comida típica
- Uma palavra
- Um desporto (esporte)
- Um estabelecimento comercial
- Uma dança de origem:
 - . americana
 - . libanesa ou árabe
 - . coreana
 - . inglesa
 - . chinesa

E uma curiosidade (descoberta)

“Procure pelo menos uma informação de cada país”.

Ela explicou que “não era um trabalho sobre imigração e sim uma contribuição de alguns povos para a nossa cultura, nosso povo”.

ESCOLA A1 - PROFESSORA A1 - 10/09/08

A professora iniciou a aula fazendo o resumo e conclusão dos temas imigrantes e migrantes de Londrina. Ela escreveu no quadro:

“Resumo e conclusão dos imigrantes e migrantes de Londrina”. Ela foi perguntando para os alunos “quem encontrou sobrenomes em Londrina?”

americano – Bush (não), Clinton (não), Smith (5) a cada sobrenome ela perguntava onde encontrou, quem era, etc.

libanesa – Farah, Talide, Challita, Daher, Gouseff.

coreano – Yan, Ishkaija, Pang Pan, Lin.

inglesa – Blair (não), Dush (não).

chinesa – Haruno, Hu Lee, Lii.

Em seguida, a professora trabalhou com as palavras estrangeiras, esportes, comércio, etc. dos seguintes países: EUA, Líbano, Coréia, Inglaterra, China.

Neste momento, dois alunos começaram a discutir. A professora foi firme e falou uma vez e os alunos pararam. Os alunos estão o tempo todo participando e se envolvendo com a aula.

A aula foi interrompida pela fotógrafa, a professora pediu que os alunos que precisavam pegar as fotos saíssem um de cada vez. Continuou a aula.

A professora deu uma ordem e os alunos atenderam. Um aluno desafiou a professora, respondendo. Ela pediu que ficasse quieto. Ele insistiu em responder, ela pediu novamente, etc.. Este aluno é novo no grupo.

Ele chegou em Julho. A professora pegou o rádio e trouxe músicas dos países pesquisados. Colocou a música, bem ambiente, e foi de carteira em carteira lendo as curiosidades que os alunos trouxeram. Todos acompanhavam atentamente.

Em seguida, ela informou que na aula anterior havia faltado uma atividade. Aí, ela propôs para os alunos fazerem agora.

Pedi que pulassem uma linha do caderno e começou a escrever no quadro: (A música continuava tocando e os alunos tranqüilos copiavam as informações).

Sírios e Libaneses -> chegaram em 1840. Estabeleceram-se em SP, RJ, MG.

Dentre as muitas ocupações viriam a ser vendedores, etc...

Neste momento o aluno novo continuou a atrapalhar bagunçando e fazendo brincadeiras com os alunos que estavam quietos. A professora parou de escrever, foi até o lugar do aluno falou baixo com ele, exortando-o.

Ela voltou até o aluno para saber onde o aluno estava na cópia para poder colar a informação. O aluno ficou quieto, não respondia quando perguntava. A professora não desistiu e passou as instruções do que ele deveria fazer para finalizar.

Após a cópia das informações oralmente a professora foi relembrando as informações sobre os imigrantes e principalmente os migrantes. Destacando a realidade do nosso país.

Ela tocou a música, os alunos estavam escutando música espanhola. Enquanto isto a professora entregou o mapa sobre imigração e migração.

ESCOLA A1 - PROFESSORA A1 –17/09/08

Ao iniciar a aula, a professora deu um mapa para os alunos pintarem, trouxe um mapa e buscaram as informações, localização no mapa maior. Em seguida, a professora fez uma relação com a linha do tempo que trabalhou no início do ano com informações local, nacional e mundial.

Os alunos responderam o que estava acontecendo em Londrina neste período. Em seguida, os alunos pintaram o mapa sobre os movimentos migratórios para o Norte do Paraná.

A professora andava pela sala e verificava as atividades, os alunos se envolveram no processo, com participação constante.

Em seguida, a professora carimbou dois mapas do Brasil no caderno dos alunos. Depois, leu sobre a migração. Os alunos deveriam identificar de onde saíram e para onde iam os migrantes. Eles colocaram o título no mapa: “A mineração desloca as pessoas”, pintaram a legenda conforme estava no quadro:

No século XVII e começo do século XVIII.

Os alunos anotaram a informação: “Os nordestinos e os paulistas se deslocaram para Minas Gerais para explorar as minas”.

Assim, eles construíram os mapas. As crianças estavam bem envolvidas.

A professora pediu que os alunos escrevessem no caderno:

“Os tropeiros” – (ela pediu que os alunos buscassem no dicionário o significado da palavra).

- Pessoas que conduz animais.

Neste momento a professora mostrou no mapa o movimento dos tropeiros em direção a outras cidades. A professora informou que em Londrina um dos caminhos utilizados pelos tropeiros que vinham de Ibiporã foi onde hoje se localiza o centro da cidade, próximo ao Hotel Cristal.

Após estas informações, a professora pediu para os alunos pintarem a legenda do outro mapa e escreveu no quadro:

“Os tropeiros donos de tropas buscam o gado no sul. Eles foram responsáveis pela movimentação populacional no sul do Brasil fundando diversas povoações e integrando essa região ao Brasil”.

Neste momento a professora fez uma pequena dinâmica pedindo para os alunos fechassem os olhos e se imaginarem em cima do cavalo, com roupas de couro, chapéu de couro. “Ao seu redor tem muitas pessoas buscando o gado. Uma família diz que não vai continuar a viagem porque tem problemas de saúde, etc.. Esta família e outras que foram parando em alguns locais fixaram suas residências, surgindo assim as cidades”.

A professora continuou escrevendo no quadro:

“No século XIX (dezenove) o interesse passou a ser o café, os nordestinos e os mineiros foram trabalhar nas fazendas de café espalhadas pelo interior paulista (SP) e fluminense (RJ)”.

A professora passou carimbando o mapa no caderno dos alunos. O sinal bateu, mas os alunos pediram para terminar bem rapidinho.

OBSERVAÇÕES EM SALA A2 – PROFESSORA A2

Período – de maio a setembro de 2008.

Horário – Matutino

Professora – A2

3 SÉRIE – ESCOLA A2 - PROFESSORA A2 - 14/05

A professora fez as solicitações sobre como escrever no caderno. Os alunos escreveram “Londrina” e deixaram um espaço. Os alunos levantavam do lugar para mostrar para a professora como estavam escrevendo no caderno. Foi necessário aguardar, pois o xerox não estava pronto.

Quando o xerox chegou, me ofereci para entregar os documentos; a professora aceitou e em seguida ela deu as orientações para recortar as imagens. Enquanto recortavam os alunos conversavam muito.

A professora iniciou explicando, ou melhor, contando como iniciou Londrina com a Companhia de Terras do Norte do Paraná, ela foi lendo o documento com os alunos – o mesmo documento utilizado pela outra turma – a leitura dos alunos foi feita com todos os alunos juntos.

A professora foi chamando atenção para as palavras escritas de maneira diferente – “omnibus”; “optimas”; “pharmacia”; a explicação dada pela professora é que “se escrevia assim na época”. Ela informou a data do documento e pediu para os alunos colarem o documento no caderno. Após colarem, ela passou no quadro de giz as perguntas:

1) Observe e leia o cartaz sobre Londrina e responda:

a) Como era feito o transporte na época?

(Enquanto escrevia os alunos saíam do lugar para perguntar como era para escrever. Ela explicou para os alunos que tem perguntas que precisam procurar no dicionário porque era para ter feito antes. Ela havia pegado a aula naquele momento para dar e não foi ela que preparou a aula. Depois desta explicação ela retomou a escrita no quadro das seguintes perguntas:).

b) Copie as palavras que eram escritas diferentes na época.

c) Quantos lotes já haviam sido vendidos até o momento?

d) O que é saúva?

e) Porque era importante saber que não havia saúvas no lote?

f) O que são prestações módicas?

g) Como são os títulos?

h) O que são jardineiras?

Enquanto escrevia no quadro os alunos saíam do lugar a todo momento para perguntar como escrever; colar; etc.. A professora disse que era para ler e o que ficar de dúvidas ela explicará depois. O que estiver no texto responde e o que estiver fora da pesquisa em casa depois responde.

Chamou a atenção dos alunos porque estão lentos e não estão terminando no tempo estipulado. A todo o momento ela falava: “Vamos!!!” “Vamos fazer!!!” “Anda gente!!!”.

Depois sentou e ficou aguardando os alunos copiarem.

ESCOLA A2 – PROFESSORA A2 – 28/05/08

Cheguei para a aula, os alunos ficaram observando e em seguida me dirigi ao fundo da sala. A professora estava corrigindo tarefa de matemática. A explicação era feita oralmente. Percebo que a minha presença a deixa insegura, porém ela é extremamente gentil.

Em poucos momentos ela pergunta para as crianças como elas estão pensando.

Ofereci ajuda para a professora e ela me pediu para entregar um “pacote” com imagens para os alunos. Percebi a sala dispersa, a professora perguntava aos alunos “onde nós paramos?”; “eu falei sobre a década de 50?”; “Vamos pegar a foto e cortar em volta”. Neste momento, as crianças estavam agitadas, havia outra professora na sala, era a auxiliar que corrigia as atividades dos alunos. Enquanto os alunos recortavam ela pedia que colassem a imagem e em seguida a professora estava com alguns livros de Londrina procurando algumas informações. Em seguida, ela começou a dar as orientações para os alunos e a sala ainda estava alvoroçada: alunos recortando, outros colando e outros ainda perguntando “o quê?”; “como escreve?”.

Ela iniciou a aula escrevendo no quadro com o seguinte título: “Locais de Londrina ontem, hoje, hoje talvez não mais”.

A imagem fazia referência a uma construção da década de 50. (Ela fazia referência ao passeio que fizeram e ao mesmo tempo, o conteúdo era sobre a década de 50).

O texto escrito no quadro era: "Prédio construído na década de 50, situado à Rua Sergipe, rua atualmente comercial...

Neste momento ela perguntou para as crianças se elas estavam gostando dessa aula e eles responderam que sim.

Em seguida, ela continuou escrevendo o texto no quadro.

Continuação: rua atualmente comercial, antigamente neste prédio funcionava a 2ª estação rodoviária de Londrina. Atualmente neste local funcionava o museu de Artes de Londrina. Esta construção é um projeto de arquiteto Artigas.

Em 1957 -> Concha Acústica (crianças colando imagem, sala agitada com crianças falando e comentando ao mesmo tempo. Crianças andando para guardar cola no armário, uma aluna fazendo limpeza no estojo, etc.).

Enquanto a professora estava falando com as alunas, alguns alunos conversavam paralelamente. Ela chamou atenção dos alunos. A professora ficou um tempo falando sobre passeios que eles poderiam fazer com a família, que a rodoviária nova era um local bonito, etc.

Em seguida, ela continuou o assunto sobre a Concha Acústica.

Continuação: ... localizada na praça 1º de Maio, Centro (a sala ficou em silêncio).

Local utilizado na época pelos trabalhadores para realizar movimentos trabalhistas, reivindicações, shows, homenagens.

ESCOLA A2 - PROFESSORA A2 – 3/09/08

A professora iniciou a aula pedindo para que os alunos pegassem o caderno de História. E começou a passar no quadro de giz. Parou para buscar os livros para os alunos. Enquanto isso os alunos permaneciam na sala, conversando e aguardando a professora.

Ela retornou e pediu para que os alunos fizessem silêncio. Ela retomou a aula passada falando dos imigrantes e a contribuição para a nossa cultura.

Ela deu uma pausa e os alunos começaram a comentar: “professora os pássaros no inverno migram”. Ela respondeu: “É verdade”. Em seguida, ela começou a falar sobre os italianos, ela leu um trecho do livro didático sobre os imigrantes.

Ela foi lendo e comentando sobre o que estava escrito. Então pessoal, quando eles chegaram tiveram muitas necessidades, uma vida dura. (Sinal bateu para o recreio).

Ao retornar, ela continuou a contar a história, lendo no livro sobre os imigrantes.

Depois, ela falou dos escravos e reforçou para os alunos: “Lembram que já estudamos sobre isso?. Então, os negros trabalhavam na lavoura e após este período vieram os imigrantes. Também estudamos sobre isto”. Continuou lendo sobre o local e de onde vieram os imigrantes. Ela pontuou sobre os escravos, que havia escravos, porém eram poucos. Continuou a leitura do texto com os comentários.

Ela justifica para os alunos que “estava dando uma “catada” sobre o que estudou”. Ela continuou lendo o texto, agora sobre os imigrantes japoneses. Fez referência ao centenário da imigração, como faziam para trabalhar, etc.. Continuou a leitura e pediu para que os alunos fizessem uma pesquisa sobre os imigrantes do bairro e que depois seria feita uma exposição.

Ela continuou falando: “Nós vamos ver as causas porque os imigrantes vieram para o Brasil. Depois, vamos ver em Londrina. Nós participamos do Grande Brasil, depois Paraná e Londrina. Então fizemos o seguinte para saber sobre os imigrantes: mundo, continente, país, estado e município. Ai gente, esqueci de falar sobre a lei Euzébio de Queiroz “– aí ela leu todas as informações sobre a lei.

Depois ela pediu para que calculassem sobre quantos anos faz que foi assinada a lei proibindo o tráfico de negros. Os alunos calcularam e disseram 158 anos que esta lei foi assinada. “E a lei Áurea quantos anos faz que foi assinada?”. Os alunos responderam que fazia 120 anos. Depois, ela comentou sobre algumas leis assinadas anteriormente – lei do ventre livre, sexagenário, etc. Então a professora disse: “Vou ler outro texto sobre migrantes”, deu ênfase no migrante, e foi lendo para os alunos. Um aluno comentou que a cada três meses ele mudava de cidade porque o pai trabalhava na “obra”. A professora perguntou se “ele

construía?”. O aluno respondeu que trabalhava na igreja. Ai, ela explicou o que era “obra”.

Ela chamou a atenção de alguns alunos que não estavam prestando atenção. Ela então deu ênfase ao comportamento de alguns alunos.

Em seguida, disse: “estou perdendo tempo, vamos continuar”. E continuou a leitura do texto.

“Agora, eu tive outra idéia” (disse a professora). “Vocês vão fazer uma pesquisa perguntando por que motivo os pais de vocês vieram para Londrina. Vocês vão fazer a entrevista e depois faremos as perguntas”. Os alunos se agitaram...

Ela pediu que sentassem para continuar a leitura. Ao terminar a leitura a professora comentou: “Agora dá para saber por que eles vêm para outra cidade”. Aí, ela mostrou uma figura do livro, caricatura sobre o migrante nordestino. E comentou: “Eles sofrem muito, tem muita fome, necessidade”. A professora iniciou outra leitura sobre um depoimento de migrante. A classe estava agitada, alguns mexendo em outra coisa, outros em silêncio, etc..

Em seguida, a professora passou no quadro perguntas para a entrevista:

- Nome.
- Grau de parentesco.
- Endereço.
- Nome da Terra Natal, onde fica?
- Quanto tempo mora em Londrina?
- O que motivou sua vinda para cá?
- Quando chegou em Londrina, a cidade atendeu as suas expectativas?
- O que mudou em Londrina e o que ficou em sua memória.
- Escreva algumas coisas que você mais gosta na cidade de Londrina.
- Se fosse para mudar algumas coisas na cidade, o que mudaria?
- Na sua opinião, Londrina é a cidade ideal para você e sua família? Por quê?

Fui para outra sala.

A professora iniciou a aula corrigindo a tarefa de matemática. Em seguida, ela iniciou uma explicação sobre matemática:

kl hl dal l dl cl ml

3, 2 5 3,25 l

4, 5 2 4,52 dal

etc.

Ela foi chamando atenção para os alunos que não entendiam. Os comentários entre as correções era o seguinte: “Presta atenção”, “Não adianta ficar com preguiça”, “É só ler o número e colocar na casinha”, “Entendeu como se faz”, etc.

Em seguida, ela pediu para pegar o caderno de História. Ela começou a passar no quadro e parou para resolver problemas de alunos. Retomou o assunto perguntando quem havia feito a entrevista e disse: “Espera um pouquinho que nós já veremos a pesquisa”. Parou novamente para recortar alguns papéis, enquanto isto os alunos ficaram dispersos. Ela entregou para os alunos um mapa e pediu que pintassem, elencou as cores no quadro. Ela pediu que pegassem o caderno e começou a escrever no quadro o levantamento das famílias entrevistadas.

Origem estrangeira

Motivo: emprego

saúde

estudos

melhorar a vida

Origem brasileira

Assai

São Jorge do Ivaí

Vitória da Conquista

Rio de Janeiro

Londrina

Enquanto escrevia ela comentava que todos precisavam ter no caderno as informações. Para depois trabalhar na aula de matemática, construir gráficos.

Durante a correção, a professora precisou resolver questões do tipo: pessoas que nasceram aqui e por isso não tinha motivos para sair de Londrina.

E assim, a professora foi escrevendo o que os alunos falavam, um por um.

A aula foi interrompida por uma pessoa que veio buscar alguns papéis.

Os alunos se agitaram. A pessoa chamou os alunos para saírem da aula e pegar as fotográficas. A professora continuou anotando as informações dos alunos que ficaram na sala.

Em seguida, ela deu para os alunos o mapa de migração para o Norte do Paraná. Ela orientou os alunos para que pintassem a legenda conforme estava no quadro e as indicações do mapa seria da mesma cor.

A tarefa foi para que fizessem o desenho do mapa do Brasil e pintassem os estados onde os índios kaingang viviam.

ESCOLA A2 – PROFESSORA A2 - 17/09/08

A professora solicitou que pegassem o caderno de História.

Ela verificou com os alunos onde pararam na aula passada.

Então ela fez a pergunta para os alunos: “Onde os índios moravam? Quais regiões?”. Os alunos foram respondendo os nomes dos estados. Em seguida, ela começou a explicação sobre como viviam. Ela escreveu as seguintes informações no quadro:

“Os kaingang eram nômades, isto é, mudavam muito de lugar”. (Aqui a professora informou aos alunos que iria resumir e escrever somente o necessário para a avaliação).

Então, ela lia o texto, comentava com os alunos e escrevia. Esta foi a dinâmica que realizou para escrever as informações no quadro. Continuou a escrever:

“Por valorizar o grupo ‘família’ sempre saíam unidos ao grupo familiar”.

Eles plantavam: milho, abóbora, feijão, amendoim e outros. Os homens cultivavam a terra e as mulheres cuidavam dos filhos e dos afazeres domésticos. Enquanto a plantação crescia eles coletavam alimentos como frutas silvestres, mel e pinhão.

Também a caça e a pesca forneciam alimentos. Caçavam antas, caletos, queixadas (porco-do-mato) e outros animais.

Os kaingang caçavam com arco e flecha, armadilhas, sozinhos ou em grupos”.

(Um aluno levantou do lugar para contar um episódio. A professora ouviu um pouco e em seguida pediu que o aluno contasse logo porque ela tinha muita coisa para fazer. Neste momento também ela informou à sala que iria passar tudo primeiro no quadro e depois iria explicar).

“A caça da anta (ojos, na língua kaingang) era feita em grupo”.

A pesca era feita com arco e flecha ou com as mãos. Tinham a técnica de pegar peixe chamada de “Paris”. Os arcos eram de madeira e as cordas de cipó ou casaca de urtiga. As flechas de taquara fina ou madeira leve com ponta de osso ou madeira mesmo.

Quando estavam doentes eram tratados pelo Kauã, uma espécie de médico eram tratados com folhas, cascas e raízes.

O cacique era o chefe, sua posição só era destacada em festas e funerais.

As qualidades para ser um cacique eram: ser valente, sábio, guerreiro e falar bem.

Os kaingang defendiam sua liberdade, terra e vida com muita garra. As armas dos invasores tinham poder destrutivo e os europeus transmitiam-lhe doenças como gripe, varíola e outras. Mas, eles tanto resistiram que houve no Brasil no século XIX grupos chamados de tropeiros bugreiros com objetivo de matar os índios brasileiros.

Mesmo com a resistência dos índios os portugueses, espanhóis e outros continuavam [...] língua e cultura”.

Atividade:

- 1) Recorte notícias atuais de revistas e jornais sobre os índios brasileiros.
- 2) Escreva:
 - a) O que mudou
 - b) E o que não mudou na vida do kaingang.

A professora iniciou a aula informando aos alunos sobre a revisão:

Revisão:

- Escravos negros foram trazidos para trabalhar no cultivo de cana-de-açúcar e café.
- Portugueses -> Operários nas indústrias, próprio negócio no comércio, nossa linguagem.
- Italianos -> vieram para substituir os escravos negros na cultura do café.
- Os japoneses chegaram no navio Kasato Maru para trabalhar em feiras livres, comércio de hortifrutigranjeiros.
- Os alemães chegaram durante e após a 2ª Guerra e se instalaram no Sul.
- Os espanhóis vieram para o cultivo do café, transporte de mercadorias e comércio.
- Turcos, sírios e libaneses trabalhavam com comércio e levaram seus produtos até as pessoas, sítios, fazendas. Eram chamados de mascates.

Vários motivos eles tiveram para ser um imigrante: enriquecimento em pouco tempo, falta de trabalho, salários baixos.

Neste dia as informações foram escritas no quadro e em seguida a professora foi relembando e explicando sobre os imigrantes. A prova seria sobre este assunto. As crianças estavam agitadas e a professora pára várias vezes para chamar a atenção.

Nas explicações a professora se referia a todo momento às aulas: “Lembra que a gente discutiu...”, “Então, naquele dia falamos...”.

Assim foi a revisão.

ESCOLA A2 - PROFESSORA A2 - 24/09/08

A aula iniciou com a prova de História. A professora informou como fariam.

Os alunos podiam consultar o caderno para realizar a prova. Os alunos liam e consultavam, a professora passava olhando e observando o que os alunos estavam fazendo.

Durante a prova ela chamava muito a atenção dos alunos quanto a capricho na letra, escrever o “que estava no caderno. Não é para escrever qualquer coisa”, alunos que estavam conversando, etc..

A professora parou várias vezes para ler as questões e explicar o que estava sendo pedido.

A prova que foi aplicada segue em anexo. Os assuntos da revisão e as questões são as mesmas.

OBSERVAÇÕES DA ESCOLA C – PROFESSORA C

Período – de maio a setembro de 2008.

Horário – Matutino

Professora – C

ESCOLA C - PROFESSORA C – 08/05/08

Primeira tentativa de assistir a aula. Na semana anterior não foi possível porque a professora estava aplicando prova (24/04).

Hoje, ao chegar na sala, a professora colocou no quadro o que os alunos fariam:

Tarefa

História

Recreio

Foto

Cartão da Mãe

Ensaio

Ela apontou o lugar que eu iria sentar – fundo da sala. Passou a tarefa e em seguida pediu que os alunos lessem as páginas 179 à 183 do livro de História. Enquanto lia a professora pedia cadernos para os alunos, “mexia” no armário; fez pergunta para um aluno de um assunto fora do conteúdo.

Quando os alunos leram até a página 180 ela fez perguntas oralmente sobre o texto. Explicou sobre a técnica “paii”, conteúdo sobre os kaingang.

O discurso da aula era em torno do texto: Os índios lutaram bravamente em defesa da sua terra; e a aluna comentou que foi com a mãe tirar o título no fórum eleitoral e viu vários índios lá. A professora ouviu e perguntou: "eles falavam a língua deles ou a nossa?". Ela respondeu: "a deles". E em seguida a professora retomou a explicação do texto.

Em seguida, ela fez a leitura do texto para os alunos sobre um depoimento do texto.

Um aluno interrompeu para fazer uma pergunta, a professora disse: "depois você faz o seu comentário". Continuou a leitura do texto. O mesmo aluno tentou perguntar novamente e a resposta da professora foi: "Nós já vamos chegar aí, espera um pouco". Em seguida, ela mostrou no mapa a reserva e a terra de litígio que está presente no mapa entre Londrina e Tamarana; não está presente no mapa do Paraná.

O aluno insistiu em perguntar e levantou a mão, um colega falou baixinho: "abaixa a mão", e o aluno ignorou e levantou a mão, a professora escutou a pergunta que foi: "Na nossa região não tem índio Guarani?". A professora respondeu que não e perguntou se alguém tinha mais perguntas. Então ela continuou a leitura. O mesmo aluno perguntou: "Professora não tem mais Kuiã?". Ela respondeu: "Não, hoje eles vão para o posto de saúde". Continuou a leitura explicando o texto.

Enquanto ela lia, alguns alunos acompanhavam, outros escutavam, aluna passando "brilho" nos lábios, o aluno que queria perguntar insistiu em fazer mais perguntas e o mesmo colega que sentava perto disse: "fica quieto". Ele perguntou: "Ô tia, os Guaranis moravam perto dos Kaingang?"

Ela respondeu: "Acho que não". Em seguida discutiu mais um pouco sobre o vocabulário dos índios, leu o dicionário Kaingang que está no livro.

Havia alguns alunos fazendo outra coisa: conversando baixinho, folheando o livro, etc.

Em seguida, ela pediu para que os alunos pegassem o caderno de História e escreveu:

"Livro: Viver e descobrir. Páginas 179-183 leitura.

184 – exercício 1

185 – exercício 3".

Enquanto os alunos faziam os exercícios, ela ficou em sua mesa escrevendo.

Durante a execução dos exercícios, havia perguntas do tipo: “Que é para fazer?”; “Tia, pode pular linhas?”; “Tia, vem cá?”. Neste momento os alunos estavam em silêncio, trabalhando e a professora andando pela sala. Mais perguntas faziam: “Professora tem que copiar a fase?”; “Professora, vem cá rapidinho...”; “São duas perguntas, né tia?”; “São duas perguntas?”; etc.

A professora ficou andando pela sala enquanto os alunos faziam os exercícios.

Bateu o sinal.

ESCOLA C – PROFESSORA C – 15/05/08

(Neste dia a escola estava passando por reformas. Por isso, o barulho externo era constante ao lado da sala).

A aula iniciou com a professora informando os alunos sobre um trabalho que seria feito em duplas. A professora começou a separar as duplas e os alunos começaram a reclamar. A professora ficou muito brava, gritou dizendo: “Vamos para com essa bagunça”; “quem manda e escolhe aqui sou eu”. O silêncio foi total. Um aluno trabalhará sozinho porque “reclamou muito e atrapalha os colegas”.

Enquanto os alunos arrumavam, a professora falava muito sobre o barulho.

Em seguida, ela orientou o trabalho em duplas: “Vocês farão a leitura do texto, cada um no seu livro e será silenciosamente”. Ela disse que queria a leitura das páginas 186 a 191. Ela destacou um ponto na página 187 da leitura sobre o “Marco-Zero”.

Foi entregue para os alunos um roteiro com as perguntas que seriam respondidas após a leitura do texto. Este trabalho teria um valor que comporia a nota do bimestre de cada aluno. Enquanto entregava ela se deparou com o aluno ainda chorando e o comentário dela foi: “Não precisa chorar”.

Após o tempo dado para a leitura mais ou menos dez minutos, a professora fez a leitura das perguntas do roteiro entregue e explicando algumas coisas.

Enquanto os alunos faziam, a professora andava pela sala pontuando como gostaria que o trabalho fosse feito. Deixar claro que não queria que as duplas cada um respondesse uma pergunta. A dupla deveria fazer uma pergunta de cada vez. Enquanto faziam, a professora andava pela sala. O aluno chorou durante todo o tempo do trabalho.

A professora veio e falou para que fizesse sem chorar, ele tem capacidade e ele estava sozinho porque sempre conversa e briga com os colegas.

Ela explicou as perguntas novamente porque algumas respostas não estavam de acordo. Por isso, ela pediu para que os alunos fechassem os olhos e imaginassem como era Londrina antigamente. Em seguida, ela escolheu alguns alunos para falar o que imaginaram:

- “Muito mato”. Disse uma aluna.
- “Ruas com terra”. Disse outro aluno.
- “Tratores”. Disse outro aluno.

Neste momento, a professora interferiu dizendo que trator não, porque não tinha na época.

E alguns alunos contestaram falando: “Tem sim, olha as marcas dos pneus na foto”. A professora continuou dizendo que as marcas não eram pneus de trator e sim outra coisa. O sinal tocou.

ESCOLA C – PROFESSORA C – 31/07/08

A professora iniciou a aula retomando o conteúdo sobre a chegada dos primeiros colonizadores e as pessoas envolvidas na colonização de Londrina. Ela fez isto contando e perguntando sobre o acontecimento.

Ela resgatou o conteúdo dos bimestres anteriores fazendo a linha do tempo e marcando os acontecimentos assim, onde ela falava e os alunos escutavam:

Sem data	Sem data	Sem data
_____	_____	_____
Índios guaranis e Kaingang	posseiros, grileiros alguns fazendeiros e índios	Lord Lovat conhece as Terras do Norte do Paraná

1925	1929	1932
É criada a CTNP	Início da colonização do Patrimônio Três Bocas	Mudança do nome para Patrimônio Londrina

Após este momento, entregou um sulfite aos alunos e pediu para eles copiarem a “linha do tempo” e depois colarem no caderno.

ESCOLA C – PROFESSORA C – 07/08/08

A professora pediu para que os alunos abrissem o livro de história. E iniciou a aula fazendo uma retomada oral das aulas anteriores.

Os alunos iam respondendo conforme perguntava: “Londrina pertence a qual município?”, crianças: “Jataizinho”; “Londrina não se chamava Londrina. Como era o nome de Londrina?”, crianças: “Patrimônio Três Bocas”, etc.

Após estas perguntas, a professora iniciou a leitura do texto sobre a criação do município de Londrina.

Ela colocou no quadro duas datas 03/12/1934 e 10/12/1934 e explicou que 10 de Dezembro é a data do aniversário de Londrina.

Em seguida ela perguntou por que a Via Expressa chama-se 10 de Dezembro? Isto porque a Avenida fica próxima a escola. Em seguida a professora explicou quem foram os prefeitos de Londrina e depois retomou a leitura no livro.

A medida que ia lendo, ela explorava a foto comentando “olha a foto da posse do prefeito”; surgiu a polêmica da data da foto parecia 1935 e outros alunos falavam 1936. Os alunos ficaram na disputa. A professora disse que “não iríamos ficar discutindo sobre a data da foto”. O que também ela acrescentou foi que a data da posse do prefeito Willie Davis não confere com a data da posse e a data da foto. Ela disse, a data não é o que importa. O importante é saber quem foi e o que fez.

Em seguida, voltou a fazer a leitura e explicar o que é Poder Executivo e Legislativo Escrevendo no quadro. O que cada poder faz no quadro ficou assim:

Executivo – Prefeito

Legislativo – Vereadores

Judiciário – Justiça e fiscaliza se a lei está sendo cumprida ou não.

Após este momento, a professora entregou o caderno e iniciou a escrita no quadro.

Neste momento, entra na sala a auxiliar de supervisão para perguntar quem iria dar o presente para o dia dos pais.

Algumas crianças não queriam dar.

Então foi falado como seria desagradável alguns pais receberem presentes e outros não receberem.

Então, vamos dar o presente. O pai trabalha para por arroz e feijão dentro de casa e um dia do ano é escolhido para fazer a homenagem. Por isso, vamos ligar para mamãe trazer o dinheiro para comprar, etc., etc., etc.

A professora retomou a aula, escrevendo no quadro:

Londrina torna-se município

Livro: Viver é descobrir

Páginas: 205 e 206

Prefeitos de Londrina

nome	data
Joaquim V, de Castro	10/12/1934
Rosalino Fernandes	31/05/1935
Willie da F. B. Davids	02/12/1935
Willie da F. B. Davids	06/12/1938
Custódio R. Neto	30/05/1940
João F. Lopes	29/08/1940

(Enquanto os alunos copiavam iam perguntando para a professora como era para copiar no caderno, a professora pedia para fazer silêncio a todo momento).

Miguel Blasi	29/07/1941
Aquiles Pimpão Ferreira (delegado)	23/10/1943
João M. de Mello	14/05/1945
Ary P. Ferreira	13/11/1945
Odilon B. de Carvalho	08/04/1946
Ulisses X. da Silva	04/11/1946
Ary P. Ferreira	08/05/1947

Hugo Cabral (nova eleição) 12/12

(A aula foi interrompida pela bibliotecária pedindo os livros para os alunos, a professora continuou a escrever no quadro).

Milton R. de Menezes 12/12/1951

etc.

ESCOLA C – PROFESSORA C - 14/08/08

Ela iniciou a aula comentando a anterior e solicitando aos alunos que fizessem os exercícios do livro.

Em seguida a professora corrige perguntando aos alunos e a resposta correta escrevia no quadro.

Em seguida ela explicou aos alunos a próxima atividade que seria o jogo da memória. Este jogo seria feito com informações sobre o conteúdo da aula anterior. Os alunos gostaram muito.

Os alunos deveriam encontrar a informação que completasse a outra. Ex: “Empresa loteadora que comprou e vendeu as terras do Norte do Paraná” – na outra cartela estaria a informação “CTNP” (Companhia de Terras Norte do Paraná).

Os alunos foram separados em grupos de 2 ou 3 alunos e iniciaram o jogo.

Os alunos não podiam consultar, a professora ia passando nos grupos para verificar se estava correto ou não as associações das informações. A demonstração dos alunos foi de que gostaram muito. Em seguida bateu o sinal para o lanche.

ESCOLA C – PROFESSORA C - 21/08/08

A professora iniciou a aula pedindo para os alunos fazerem a leitura silenciosa do texto: “A vida muda no Campo e na Cidade” – páginas 207-212. Os alunos iniciaram a leitura e em seguida a professora foi explorando as fotos no livro comentando “que lugar é hoje?”. Após o comentário ela pediu para que os alunos acompanhassem a leitura do texto. Iniciou a leitura oral para os alunos.

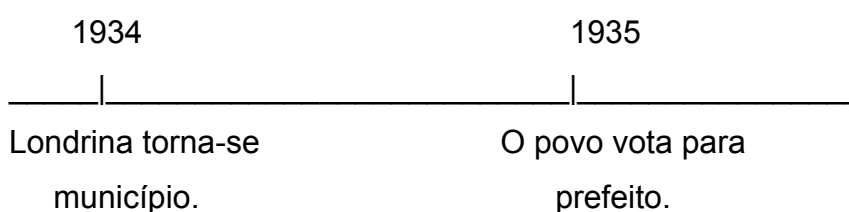
Em seguida, a professora comentou comigo do passeio que realizaram na semana anterior sobre o tema zona rural. Os alunos exploraram neste passeio os distritos de Londrina e a agricultura.

Em seguida, ela continuou a leitura e a explicação sobre o conteúdo. Em alguns momentos ela fazia menção do que viram no passeio. Após ela ler uma parte ela perguntava aos alunos o que significa esta frase que acabei de ler. Os alunos estavam agitados, havia muito barulho fora da sala, pois a escola está sendo ampliada.

Ela continuava a leitura e solicitou que os alunos fizessem depois os exercícios das páginas 209. Ela entregou os cadernos e os alunos iniciaram os exercícios.

Ela solicitou aos alunos que abrissem o caderno na linha do tempo que realizaram há semanas atrás e continuassem as marcas.

Ex:



Enquanto os alunos faziam a professora andava pela sala. Em seguida, ela foi lendo as perguntas e alguns alunos falaram as respostas Tudo foi feito oralmente. Os alunos continuaram a atividade. O sinal bateu.

ESCOLA C - PROFESSORA C - 11/09/08

A professora iniciou a aula pedindo para os alunos, em duplas que ela escolheu, para trabalhar o Hino de Londrina. Eles deveriam ilustrar uma estrofe do Hino.

Em seguida, ela entregou uma cartolina para cada dupla. Ela disse: “Olhando para mim, antes de mais nada, vocês deverão ilustrar as estrofes. Se um aluno desenhar o outro da dupla escreve. Assim:”

Ela desenhou no quadro mostrando. Disse ainda: “Qualquer dúvida vocês podem me chamar”.

“Prestem atenção no exemplo que vai dar, se vocês escolherem seu solo fecundo... etc... Então, vou desenhar um chão, homem trabalhando, desenho um trator, etc.”.

Neste momento a sala se empolgou, a professora andava para orientar os alunos, etc...

Os alunos discutiam entre eles sobre como iriam fazer, a professora andava e fazia comentários: “Não tem necessidade de colocar título porque colocarei em exposição na escola e por isso farei um título. Desenha só o pedaço que irá escrever, etc.”.

Neste momento, continuei somente observando, a professora veio até mim e comentou: “O trabalho em grupo é necessário, mas eles ficam tão agitados...”.

Esta é minha última observação, percebi que a professora mantém um ritmo de uma metodologia bem clara: aula com explicação dos conteúdos, exercícios sobre o tema, atividade diferenciada (jogo, cartazes, desenhos, etc.), revisão e prova. Na próxima semana ela fará a revisão, em seguida prova.

APÊNDICE D

Entrevistas dos professores

PROFESSORA A1

• Denise – Professora A1 eu quero que você fale pra mim a sua área de formação o tempo que você atua como professora e série que leciona.

→ PROFESSORA A1 – Na verdade eu tenho o magistério em primeiro lugar, tenho curso de especialização em alfabetização, tenho curso de especialização em filosofia, sou formada em Educação Física, tenho pós graduação em metodologia do ensino superior e em supervisão escolar. E estou atuando desde 86, então são 22 anos trabalhando.

• Denise – E sempre em que série você lecionou?

PROFESSORA A1 – Já lecionei desde a pré escola, passei pela 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª eu dei aula na universidade, já trabalhei com cursos de especialização, na rede eu já passei por todas as séries, mas a mais ou menos cinco ou seis anos eu estou só com 3ª série.

• Denise – E em escola privada e publica?

→ PROFESSORA A1 – Sempre as duas.

• Denise – Por que você escolheu ser professora?

→ PROFESSORA A1 – Eu escolhi ser professora na época, foi uma questão assim, eu percebi que eu poderia estar passando alguma coisa diferente para alguém, eu não sabia o que, tanto é que quando eu fui fazer o magistério eu acho que eu acabei me destacando porque eu fui escolhida na sala que tinha 100 alunos, eu fui escolhida pra já trabalhar na própria escola que eu estava fazendo o magistério. Então a minha opção na verdade era essa, eu já tinha uma coisa escondida que eu poderia estar falando, conversando então foi uma paixão eu acho.

• Denise – Tem alguém na sua família que é professor?

→ PROFESSORA A1 – Uma tia.

• Denise – Ela te influenciou ou não?

→ PROFESSORA A1 – Não.

• Denise – O que é ensinar pra você?

PROFESSORA A1 – É descobrir. Agente descobre alguma coisa, é transmitir alguma coisa fazer troca é perceber que você não está só ensinando pra uma criança você está construindo alguma coisa nova você está permitindo que portas e janelas sejam abertas pra aquela criança possa encontrar um mundo diferente.

• Denise – Uma das disciplinas obrigatórias trabalhadas no ensino fundamental nas séries iniciais é a história, pra você qual a importância do ensino de história nas séries iniciais?

→ PROFESSORA A1 – Em primeiro lugar você tem que pensar que a história ela... se você conhece bem o seu passado você tem condições de construir um futuro melhor e isso chama-se presente. A importância é que você permite a criança... que você construa um ser enquanto cidadão, então ele começa a perceber que ele não está só numa sociedade, num meio, numa família ou alguma coisa estranha, não, ele faz parte de um processo faz parte de uma construção dentro de uma sociedade. Dentro da própria família dele e quando ele tem esse conhecimento de quem ele é, de que ele faz parte, de que ele participa enquanto pessoa, é essa a importância. Ele vai estar construindo o próprio futuro dele. Eu vejo com as crianças quando você apresenta ela começa a trabalhar desde o nome, desmistifica a tia da sala de aula você já começa um processo histórico. Eu não sou sua tia, porque tia é parente eu sou sua professora, quais são as funções das pessoas. O que falta hoje é um pouco mais de profissionalismo e formalidade e isso é histórico. Então você tem um aspecto histórico de um cidadão, você tem um aspecto histórico pessoal da criança, a história desde o primeiro dia que você entra numa escola com uma criança ela tem que tomar ciência do que é uma escola a função dessa escola, como é que essa escola apareceu na vida dela, então é muito complexo.

• Denise – Como você organiza suas aulas de história?

→ PROFESSORA A1 – São temas geradores, vamos dizer assim, que este ano nós começamos em primeiro lugar situando a criança num processo temporal numa linha do tempo. Essa linha do tempo pra criança entender como é que se deu a formação dela, ela tem que saber tudo que aconteceu em volta dela desde o dia do nascimento. E nós começamos por aí. Em seguida com uma história, você relaciona a história de Londrina com a história do país, da própria nação nós iniciamos a história contando desde a ocupação do Brasil, então quando o Brasil foi ocupado, o

que estava acontecendo no mundo?! Eu fiz uma relação com eles assim: Tal item foi descoberto ou uma invenção ou uma coisa que chamou atenção deles, tal coisa aconteceu no mundo, tal coisa aconteceu no Brasil e tal coisa aconteceu em Londrina. Quando Londrina aparece, vai aparecer pela ocupação do Sul em 1800 e pouco e depois vai aparecer no começo de 1900 a primeira vinda depara esta região, então é aí que ele percebe que Londrina não é isso nós temos que tirar um pouco da libélula disso em cada criança. O mundo é isso e hoje? Não, o mundo ele é uni então assim, existem muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, quando o homem chegou a lua o que é que estava acontecendo no mundo? O que estava acontecendo no Brasil? Você não pode só valorizar alguma coisa única ele roda?! Daí nós partimos para a identificação da cidade e aí concluí Londrina como ela era antes e como ela é hoje, aí tem o projeto do conhecer Londrina que agente tem visto junto. Trabalho muito com foto, trabalhei muito com o resgate do que tinha e do que estávamos vendo na cidade e esses são trabalhos com fotos e mais o passeio. E agora nós estamos trabalhando com eles a situação real da cidade, quais são os órgãos de Londrina? As secretarias que envolve Londrina? Como é que se dá a formação de uma cidade. Então, eu separei desta maneira foi uma opção minha, pra poder... tem um nome certo que agente conversou um dia, uma sistematização que a criança... ela tenta sistematicamente. Então não adianta você querer floria, você tem que sistematizar o trabalho, sistematizou ela percebe e vai conforme a necessidade.

- Denise – E essa proposta que você faz, essa organização que você faz dos temas, isso é feito a partir do que? De uma orientação da prefeitura ou uma orientação da escola, o projeto político da escola ou não isso é uma conclusão que chega a equipe pedagógica e vocês aqui na escola? Como funciona isso?

→ PROFESSORA A1 – Todos eles, a mesma orientação que agente recebe da prefeitura quanto ao programa, quanto a todo aquele material que vem ele reforça muito esse aspecto histórico. Como eu divido sala te outra sala de 3ª eu também conversei muito com a outra professora e também te a orientação da supervisão e a tudo isso junta-se também próprio processo histórico meu enquanto londrinense eu também não posso nunca deixar de reforçar isso junto as crianças então você não pode falar isso é só meu da minha cabeça, isso é da supervisão, não... é um conjunto de informações e que agente chega num consenso. Esse trabalho é

acompanhado pela direção e supervisão, constantemente eu entro em contato com a acessória de história da secretaria que me orientou e reforçou, então assim os fatos estão firmes com relação a isso, fui conversar na secretaria com a Eline e a Eline me orientou que eu tava no caminho certo, então isso já me deu uma segurança muito grande. E aí tem o respaldo da escola. Realmente é um trabalho meio diferente. E também não existe um processo único pra você seguir e deixaria de ser história, você analisar só por um ponto, você tem que analisar por um contexto.

• Denise – Então, e nesse contexto como ficaria o livro didático? Você usa livro didático, você não usa livro didático?

→ PROFESSORA A1 – Não, porque o livro didático... ele é importante pra sala, só que você não pode usa-lo unicamente, seguindo ele. Eu não tenho livro didático, tenho livro na escola aqui, mas eu adoto um ou outro texto que eu considero importante ou que ele está casando para aquele determinado conteúdo na sala. Não existe nada fechado.

• Denise – Eu observando suas aulas vi que você trabalha com muita pesquisa, como foi o início pra trabalhar essas pesquisas com as crianças? Porque a pesquisa segue um processo e o que eu percebi é que eles constantemente em busca de alguma questão, de uma resposta, só que ao mesmo tempo eu percebi que as crianças não se cansam disso, Como que foi iniciar esse processo com as crianças?

→ PROFESSORA A1 – O que uma criança gosta? Ela gosta de descobrir alguma coisa, nada melhor do que você contar um segredo na sala. Quando você inicia alguma coisa colocando o próprio professor..."gente eu não sei o que é isso" você permite que a criança... que desperte na criança, porque será isso? Então quando você joga isso, e são pequenas coisinhas. Você começa pedindo uma pesquisa simples, até de dicionário até você conseguir caminhar e ela começar a descobrir o que foi um evento, desse eu evento ela vai descobrir que foi fulano que fez, porque que se usa, onde se usa? Então eu acredito que seja o segredo, todo ser humano ele gosta de um segredo e quando o professor esconde alguma coisa da criança propositalmente, de propósito..."eu não vou contar isso pra você" se quiserem vão atrás e eles percebem que existe um lá fora enorme e é como eu sempre falo pra eles não precisa ser na internet, livros, pode pergunta pro pai, pra mãe, pro tio, pro vizinho pra alguém que conheça isso, porque essas também são fontes de

pesquisa o próprio popular vai trazer alguma coisa. Então eu acho que a palavra exata é segredo!

• Denise – Qual é a carga horária dedicada à história?

→ PROFESSORA A1 – Vamos assim dizer, duas horas e meia por semana. E como eu trabalho com dias específicos para o conteúdo, então toda quarta-feira quando é 10 horas nós iniciamos a aula de história e vai até as 12 horas mais ou menos, mas agora, é lógico que muitos textos muitos gráficos ou alguma outra informação e jogado em português, na interpretação de texto, feito um cálculo matemático, agente tenta interdisciplinar realmente os conteúdos.

• Denise - Quais as leituras que você faz para e sobre história e o ensino de história?

→ PROFESSORA A1 – Olha, fala sobre todos os livros sobre londrina que eu já li é complicado?! Mas eu vou dizer assim, todos os referentes a cidade de londrina tem pelo menos uns sete ou oito livros que eu tenho lido. A história do cotidiano, são quatro volumes que eu sou apaixonada. Os periódicos relacionados a história, a história viva que tem as revistas que mensalmente eu compro, então agente ta sempre fazendo essa pesquisa. A internet é legal e eu sou suspeita porque eu sou apaixonada por ler. Então eu gosto muito de certas partes da épocas, história, então eu acabei me dedicando por mim mesma. Mas não posso deixar de dizer assim existem livros que são referencias sobre londrina, importantíssimos que todo professor precisa trabalhar isso, quando ta trabalhando sobre londrina poderia estar lendo. Eu gosto muito de um que inclusive foi feito por um arquiteto é um livro bom que ele mostra as fotos e vai contando a parte arquitetônica de londrina. E londrina por ter todo esse histórico da década de 40, de 50, então agente sabe que a arquitetura teve muito a ver. De referencia eu tenho bastante coisa, muita leitura.

• Denise – Você tem encontrado alguma dificuldade pra trabalhar os conteúdos de história? Se tem, quais as dificuldades?

→ PROFESSORA A1 – Eu fica até sem graça, mas é que eu gosto de contar história, de contar a história de londrina, eu não sinto dificuldade, ao contrario, tanto é que as crianças estão empolgadas, porque vêm hoje algo diferente na história. Porque é uma maneira que agente tem de apresentar a história não contada como é contada nos livros, mas realmente contando uma história de como aconteceu dando uma entonação de voz, então eu não tenho dificuldade.

• Denise – Por que você gosta da história de Londrina?

→ PROFESSORA A1 – Nasci aqui, em primeiro lugar, essa é minha cidade e eu acho que Londrina ela não tem memória ela não é representada, as ruas os lugares... eu morei muitos anos no centro de Londrina e cada dia que agente vai, agente vê um prédio sendo desmanchado, demolido então é terrível da tristeza e acho que é por isso que eu quero falar isso pros meus alunos... “não matem o passado” do jeito que ta indo tudo que esta sendo construído hoje talvez daqui 30 a 40 anos seja demolido e isso não faz o crescimento de uma cidade o crescimento só se faz através da conservação do seu próprio passado.

• Denise – E sua família, ela chegou aqui logo no início de Londrina?

→ PROFESSORA A1 - Mais ou menos por volta de 40 e eu até descobrir que o meu avô foi um dos construtores do SENAI, e eu não sabia. Eu to até querendo ir atrás dos registros pra pegar o nome dele. Minha mãe , quando eles vieram para cá, eles foram e voltaram algumas vezes. Mas pode-se classificar isso em torno de 45/50 e realmente foi o apogeu da cidade!

• Denise – Como você tem buscado superar as dificuldades, no momento em que você tem que lidar com alguma questão?

→ PROFESSORA A1 – Eu vou atrás, eu pesquiso, eu vejo quem é que pode me dar essa informação, em primeiro lugar eu parto pra própria acessória da prefeitura, dali ela olha, tem isso tem essas conferências que você pode estar buscando. Então é pra ir na biblioteca, no sebo, na internet? Onde tiver que ir eu vou atrás.

• Denise – Em relação à obrigatoriedade do ensino de história, o ensino de história é obrigatório?

→ PROFESSORA A1 – sim, ele tem que ser obrigatório, eu acredito que infelizmente o nosso processo cultural ainda nós temos que obrigar certas coisas, porque seria lógico você não precisaria obrigar a estudar a própria história ou todo esse conceito do que vem a ser a história, mas se nós não temos essa conscientização da importância faz-se a obrigatoriedade.

• Denise – Você participa das discussões e dos cursos promovidos pela secretaria municipal?

→ PROFESSORA A1 – Não de História, não.

• Denise – Por quê?

→ PROFESSORA A1 – Olha, eu participei , vou ter que ser sincera, eu participei a algum tempo atrás e não acrescentou. O único que acrescentou alguma coisa foi

quando participei do primeiro projeto conhecer Londrina que foi repassado. O resto muitas coisas passa batido e eu sinceridade, não consigo sentar e não acrescentar, precisa trazer novidade preciso ouvir cursos bons, nós sabemos que existem excelentes profissionais prontos para serem falados, mas nesses últimos oito anos não houve o acréscimo de absolutamente nada.

• Denise – E como que tem sido a secretaria para escutar essas opiniões? Ela esta acessível?

→ PROFESSORA A1 – Não, A única pessoa que eu tenho acesso é essa pessoa que sempre que eu precisei ela me deu respaldo, mas mesmo assim agente percebe que não existe um aprofundamento das coisas. Principalmente em uma fase aí em que falaram assim... que não era obrigatório, uma coisa muito solta, o que você precisa? Você precisa? Você precisa de metodologias específicas e não de imposição, você precisa de sugestões e de aulas dinâmicas que você venha trazer conteúdos novos, venha trazer pessoas que não fazem nem parte desse processo, mas que venham relatar as suas cidades . Uma outra falha muito grande que eu também acho que devemos parar pra pensar é que tem N projetos sobre londrina e que não chegam também na escola. Então você pega uma Codel desenvolvendo com as fotografias o lado histórico de Londrina e nós não recebemos uma foto antiga de Londrina eu fiquei sabendo recentemente que um grupo aqui da Vila Brasil falou sobre a história do bairro e eu não to sabendo disso. Eu enquanto professora de 3ª série vi um cartaz afixado no portão da escola, quer dizer para pra pensar que a maioria dos entrevistados desse projeto são avós dos meus alunos, você já imaginou se houvesse uma comunicação, olha vai desenvolver um projeto sobre a história do bairro, então entra em contato com a escola do bairro, porque é conteúdo de 3ª série isso. Eu fui parar lá na Codel pra pode pegar algumas fotos de londrina antiga e ainda pedindo por favor e as fotos estão no meu armário. Daqui um tempo agente quer, eu já pedi pra direção já, pra gente colocar em molduras e quando você for trabalhar... “olha gente como que era, a ponte do rio jataí era assim” a criança se você não mostrar um concreto pra ela, uma foto, um documento, uma peça antiga ela não tem esse referencial por trás dela pra fazer um exercício, nós temos, agora a criança não. Se eu vou falar pra eles de uma maquina fotográfica que saia fumaça, o que é isso? Agora se você tem uma foto disso. Olha em Londrina a Avenida Paraná era lama, mas onde fica a avenida Paraná? Fica no calçadão,

olha a pernambucanas era... ta. E esse material não existe, a não ser que o professor se disponha a ir em todos os órgãos pra pesquisar. Eu fui pegar informações valiosas na Câmara Municipal, eu descobri nome de praça, nome de rua, porque que surgiu nome de rua e nome de praça, só que eu tive que ir lá, porque o caderninho só conta de dez anos pra cá. Tem uma praça que surgiu porque era em frente a casa de um homem, que agora eu não to lembrando o nome pra te falar, mas tem histórias de Londrina das praças e que o pessoal do Ipul ta fazendo, o pessoal do Ipul foi maravilhoso, eu cheguei lá e pedi as plantas de dez praças de Londrina pra trabalhar com a o que era matemática trabalhando as praças e pra saber a origem, eu fiz a pesquisa aí encontrei, o pessoal do Ipul foi maravilhoso eu já estou com as plantas, mas agora, esse não era um material que já era pra ter nas escolas como um acervo das aulas de história do professor? Um outro órgão de pesquisa , tem a Codel o Ipul e um outro, foi só chegar e pedir eles estão dispostos a passar, agora é uma coisa que devia estar acontecendo a nível de organização de secretarias. “olha secretário isso existe assim e assim, o que a Secretaria de Educação pode aproveitar? ” não só em história agente fala, porque é aqui a fonte a formação de toda criança, se você é criança e sabe como funciona um posto de saúde até a organização de uma prefeitura, ela começa a ter outros conceitos saber onde o dinheiro dos impostos são aplicados e uma coisa que você vai lá... e eu tento resgatar isso e passar isso pros meus alunos.

• Denise – Professora A1, em relação aos PCNS você já leu? Onde você leu e como você leu?

→ PROFESSORA A1 – Algumas coisas, o de história, eu li o de português... Aqui na escola e levando pra casa.

• Denise – E qual a relação dos PCNS com a sua pratica, existe não existe?

Professora A1 – Existe, em alguns pontos existe sim. O que falta, teoricamente eu não sou contra ele, eu acho que ele tem muitos subsídios pra serem trabalhados o que falta é matéria de apoio que você precisaria ter que cabe, cabe ao professor? Cabe. Eu acho que é função do professor sair pesquisando, mas você veja, eu tenho a felicidade de só trabalhar de manhã então eu posso me dedicar no período inverso as minhas pesquisas então eu sou uma professora que tem esse privilégio, agora pega um professor que tem de manhã a tarde e a noite pra trabalhar, quer se

dedicar, quer passar algumas informações e não vai ter. O PCN falha talvez nesse ponto.

- Denise – E qual sua opinião em relação aos PCNS?

→ PROFESSORA A1 – Eles são validos, são validos.

- Denise – Você conhece e participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?

→ PROFESSORA A1 – Dentro da escola, sim eu participei, todo mundo cada professor elaborou uma parte que foi passado pela supervisão houve a participação, eu participei e fiquei com história.

- Denise – E os pressupostos dos PCN (s) foram utilizados no Projeto Político? Você lembra em que ponto?

→ PROFESSORA A1 – Foram, mas não lembro já faz muito tempo que fizemos isso. O que eu me lembro, assim houve uma discussão e muitas partes foram retiradas dali. Teria que ver e dizer isso aqui agente utilizou isso aqui agente não utilizou. Porque ele já incorporou porque ele já criou outra forma, eu acho que o maior objetivo dele também era proporcionar, criar novos conceitos até para as próprias realidades então ele proporcionou isso.

PROFESSORA A2

- Denise - Professora A2 eu qual sua área de formação, tempo que atua como professora e as séries que leciona ou já lecionou.

→ PROFESSORA A2 - Eu sou formada em pedagogia e faz 23 anos que eu leciono, já trabalhei com todas as séries do ensino fundamental I. Atualmente estou com 3ª e 1ª séries.

- Denise – Você sempre trabalhou na rede municipal ou não?

→ PROFESSORA A2 – Sim, sempre.

- Denise – Porque você escolheu ser professora? Tem alguém na sua família que é professora?

→ PROFESSORA A2 – Eu comecei, fui ficando depois eu vi que era o que eu gostava de fazer e depois cursei pedagogia. tenho uma tia, mas não tenho contato.

- Denise – O que é ensinar pra você?

→ PROFESSORA A2 É participar e passar conhecimentos, é o conjunto e não apenas transmitir conhecimento tem algo inexplicável.

• Denise – Uma das disciplinas obrigatórias trabalhadas no ensino fundamental nas série iniciais é a história, para você qual a importância do ensino de história nas series iniciais?

→ PROFESSORA A2 - É importante para que a criança conheça como é o lugar em que ela vive, o ambiente, como as coisas evoluem.

• Denise - Como você organiza suas aulas de história?

→ PROFESSORA A2 – Planejo semanalmente e pesquisa em varias fontes, vou buscar, vou atrás dos assuntos que vão ser trabalhados no bimestre.

• Denise – Você prepara suas aulas na escola, em casa, como é isso?

→ PROFESSORA A2 – As aulas são preparadas em casa.

• Denise – Aqui na escola você tem um momento para isso também?

→ PROFESSORA A2 – Sim, temos duas horas por semana aqui na escola.

• Denise – E vocês planejam a aula de história juntas?

→ PROFESSORA A2 – Sim.

• Denise – E o que precisa complementar você faz em casa?

→ PROFESSORA A2 – Sim, as atividades complementares e textos.

• Denise – Qual é a carga horária dedicada a história na escola?

→ PROFESSORA A2 – Nós temos duas aulas por semana.

• Denise – Quais as leituras que você faz sobre o ensino de história e sobre a história?

→ PROFESSORA A2 – Faço leituras e tudo o que leio verifico se não pode ser usado em sala de aula.

• Denise – E como é o seu processo de pesquisa, você vai pra casa e pesquisa, os lugares que você pesquisa para preparar a sua aula, como é isso?

→ PROFESSORA A2 – Pesquisa em livros, jornais revistas, internet.

• Denise – Você tem encontrado alguma dificuldade para trabalhar com os conteúdos de história?

→ PROFESSORA A2 – Não, nenhuma. Está gostoso de trabalhar com história, eu gosto. Porque geralmente a história e geografia são deixadas em segundo plano, e se transforma em algo monótono, por isso tento procurar atividades diferenciadas.

• Denise – Como você tem buscado, quando surge dificuldade, quando às vezes no meio do caminho você precisa ter alguma informação ou saber alguma outra coisa em relação ao ensino de história, como isso é resolvido?

→ PROFESSORA A2 – Na escola há uma troca de conhecimentos entre as professoras. E em casa leio, busco em livros.

• Denise – Em relação à obrigatoriedade do ensino de história, ele é obrigatório?

→ PROFESSORA A2 – Sim é obrigatório.

• Denise – E como você vê essa obrigatoriedade do ensino de história, o que você pensa sobre isso?

→ PROFESSORA A2 – Sim, é importante.

• Denise – Que orientações você recebe para suas aulas de história?

→ PROFESSORA A2 – Recebo orientação da escola, a supervisão, e utilizo material que temos aqui.

• Denise – E essas orientações vem de onde?

→ PROFESSORA A2 – Da Secretaria de Educação.

• Denise – E essas orientações que você recebe da Secretaria de Educação, elas atendem a sua realidade de sala?

→ PROFESSORA A2 – Bem pouco. Da secretaria parte o básico, depois vamos atrás também.

• Denise – E esse ir atrás, é uma coisa que incomoda ou não, você vê que eles poderiam oferecer mais ou o que é oferecido é o suficiente, como você vê essa ação da Secretaria em relação ao ensino de história?

→ PROFESSORA A2 – Poderia ser oferecido mais por parte da secretaria, mas já estamos na rotina de nós mesmas buscarmos a complementação.

• Denise – Você participa das discussões e cursos quando a Secretaria promove?

→ PROFESSORA A2 – Sim.

• Denise – E qual a sua opinião sobre esses cursos?

→ PROFESSORA A2 – Eles deixam a desejar.

• Denise – Em relação aos PCNS, você já leu os PCNS?

→ PROFESSORA A2 – sim, já.

• Denise – Quando você leu e como foi essa leitura?

→ PROFESSORA A2 – Nós lemos em encontros pedagógicos aqui na escola e discutimos.

• Denise – Em relação aos PCNS e a sua prática, você consegue ver alguma aproximação dos parâmetros curriculares de história com a sua prática de ensino de história, você consegue ver alguma aproximação do documento com sua ação?

→ PROFESSORA A2 – Algumas, sim.

• Denise - Em que aspecto?

→ PROFESSORA A2 – No trabalho, por exemplo, com a cidade de Londrina que é um dos conteúdos.

• Denise – E qual a sua opinião sobre os PCNS, sobre esse documento?

→ PROFESSORA A2 – Acredito que ele deixa a desejar.

• Denise – Você pode citar um exemplo em que aspecto ele deixa a desejar?

→ PROFESSORA A2 – OS PCNS poderiam oferecer mais subsídios para usarmos como base, pois o que tem acho pouco.

• Denise – Os PCNS apresentam uma parte em que fala da prática do professor, como deveria ser, você vê alguma relação desse documento com a sua prática como professora ou você acredita que aquilo ali tá muito fora, não condiz com a prática?

→ PROFESSORA A2 – Creio que com o trabalho que estamos realizando os PCNS tem relação, sim.

• Denise – Você conhece e participou na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Você conhece o PPP da escola?

→ PROFESSORA A2 - Conheço, nós participamos e depois o pessoal complementou.

• Denise – Você lembra se nesse Projeto Político foram usados os pressupostos dos PCNS?

→ PROFESSORA A2 – Sim, no decorrer do projeto foi usado.

• Denise – E essa informação veio de onde, da Secretaria de Educação, da própria escola, de onde veio essas informações para preparar esse Projeto Político?

→ PROFESSORA A2 – Da secretaria de Educação e da escola.

• Denise – Você lembra em que momento vocês discutiram a respeito do ensino de história, como foram dividida as tarefas dentro dessa preparação?

→ PROFESSORA A2 – Dividiu-se em equipes e cada equipe trabalhou uma área.

• Denise – E você participou de qual ?

→ PROFESSORA A2 – Eu fiquei com matemática.

- Denise – Em relação a sua prática em sala de aula com as crianças, como você observa as crianças em relação as discussões do ensino de história, você percebe que há o interesse ou não. As crianças se envolvem, não se envolvem, como é isso?
→ PROFESSORA A2 – AS crianças gostam e participam bastante, elas gostam de discutir, falar sobre os assuntos, quando há necessidade de pesquisa eles fazem .
Desperta bastante interesse.

- Denise – E a parte de pesquisa, como você iniciou esse trabalho com eles? Porque a pesquisa sabemos que é um processo, como que foi começar esse processo de pesquisa com as crianças na 3ª série?

→ PROFESSORA A2 – No início do ano as professoras se reúnem e neste período conversei com a professora anterior e ela já havia introduzido a pesquisa aos alunos de modo simples. A princípio trabalhei a pesquisa em sala de aula e depois comecei a expandir e mandar pesquisas em casa.

PROFESSORA C

- Denise - Professora C, qual sua formação, o tempo que atua como professora e a série que leciona.

→ PROFESSORA C - Eu sou formada em Letras, com pós em literatura e estudos da linguagem. Trabalho como professora desde 2000 e atuo na 3ª série desde 2001.

- Denise – Você sempre lecionou na educação infantil, nas séries iniciais?

→ PROFESSORA C – Sempre.

- Denise – Você fez magistério?

→ PROFESSORA C – Fiz.

- Denise – Você sempre atuou na rede municipal ou não?

→ PROFESSORA C – Sempre. Trabalho somente na rede municipal.

- Denise - E por que você escolheu ser professora?

→ PROFESSORA C – Eu acho que desde criança, a minha mãe era professora e eu sempre gostei. E quando eu estava no ensino médio na época era 3G educação geral ou magistério e eu comecei a fazer os dois, percebi que o que eu via de manhã era o mesmo que a tarde e no período vespertino era o magistério, que tinha mais complementação por isso optei por ficar com o magistério .

- Denise – O que é ensinar pra você?

→ PROFESSORA C - É transmitir.

• Denise – Uma das disciplinas obrigatórias do ensino fundamental é a história, qual a importância do ensino de história para as séries iniciais?

→ PROFESSORA C – Você começa com a valorização do cidadão e isso é importante para que possa valorizar, a si mesmo, valorizar a importância do cidadão, o papel que ele tem perante a sociedade, ver a evolução que teve, é fundamental.

• Denise – Como você organiza suas aulas de história?

→ PROFESSORA C – Segue-se mais ou menos o conteúdo que é proposto para a 3ª série, que é Londrina, com embasamento no livro.

• Denise - Você segue somente o livro?

→ PROFESSORA C – É mais o que está no livro, o conteúdo do livro.

• Denise – Qual a carga horária dedicada para esse ensino?

→ PROFESSORA C – Duas horas semanais.

• Denise – Quais as leituras que você fez ou faz sobre história ou o ensino de história?

→ PROFESSORA C – Eu fiz o curso de história e geografia de Londrina, olhares sobre o tempo e o espaço, leitura complementar são poucas.

• Denise - E esse curso quem promoveu foi a secretaria de educação?

→ PROFESSORA C – Sim, foi a secretaria.

• Denise – Você tem encontrado alguma dificuldade para trabalhar com os conteúdos de história?

→ PROFESSORA C – A dificuldade que encontramos é quando o livro deixa alguma lacuna e as crianças acabam perguntando, e você acaba tendo alguma dificuldade. Porque história é muito amplo e varia de um historiador para outro não é aquele dado fixo, real. É real, mas muda de acordo com o ponto de vista do historiador.

• Denise - Em relação a essas lacunas, você lembra de alguma coisa que você tenha vivenciado em sala de aula que não foi possível, um tema, algum assunto que não tenha sido possível sanar naquele momento?

→ PROFESSORA C - Sim, em uma sala não bateu a data das fotos que estava no livro e no final tinha três datas.

• Denise – Como você tem buscado superar essas dificuldades?

→ PROFESSORA C – Procuo jogar para eles, para eles estarem pesquisando em casa, aquilo que eles sabem, e quando tem alguma dúvida assim eu procuro ligar para acessória.

• Denise – Para você o ensino de história é obrigatório?

→ PROFESSORA C – Eu acho que é obrigatório, mas com nota e avaliação não. Eu acho que você pode trabalhar toda essa matéria com interdisciplinaridade com textos complementares, com interpretação, mas não ter a obrigatoriedade de fazer avaliação atribuindo nota.

• Denise – Em relação a disciplina, você acha que seria necessário acontecer o momento da aula de história ou você acha que seria melhor acontecer a aula de história com as outras disciplinas?

→ PROFESSORA C – Interdisciplinar, principalmente casar o máximo possível com a geografia que por sinal não temos. Só fazemos isso no 4º bimestre quando entra indústria, é aí que estudamos tanto na história quanto na geografia.

• Denise – Que orientação você recebe para as aulas de história?

→ PROFESSORA C – Atualmente nenhuma.

• Denise – Aqui na escola, tem um momento em que vocês discutem a aula de história.

→ PROFESSORA C – Na segunda – feira, planejamos juntas as aulas. Mas como a outra professora é nova na série ela não opina muito.

• Denise – A discussão acontece dentro da escola, vocês não recebem nada da secretaria municipal, nenhuma orientação?

→ PROFESSORA C - Não, o que recebemos é em relação ao conhecer londrina, que é o projeto, mas é somente isso.

• Denise – E nessas orientações, quando acontece aqui é você e as professoras?

→ PROFESSORA C – E já aconteceu de eu ter duvida e liga pra acessória.

• Denise – Você participa quando acontecem as discussões em relação ao ensino de história promovidos pela Secretaria Municipal?

→ PROFESSORA C – Eu não fiquei sabendo de nem um. Eu procuro fazer o Maximo possível o que esta dentro do meu alcance, ano passado o curso foi o ano todo e eu participei e não tive nem uma falta. Mas nunca fui chamada para nenhuma discussão.

• Denise – Você falou que participou de um curso ano passado, foi significativo para sala de aula, você conseguiu trazer todo aquele conhecimento para sala de aula?

→ PROFESSORA C – Nossa, muito bom. Sim, consegui.

• Denise – Qual a sua opinião em relação a esses encontros quando acontecem esses cursos?

→ PROFESSORA C – É mais uma troca de experiência, e isso é fundamental e deveria acontecer com maior frequência.

• Denise – Você já leu os PCN(s)?

→ PROFESSORA C – Alguma coisa, não li tudo.

• Denise – Onde você leu e como você leu?

→ PROFESSORA C – Na época da faculdade e os da língua portuguesa.

• Denise – O de história você não leu, então você leu na faculdade dentro da sua área?

→ PROFESSORA C – Sim.

• Denise – Qual a relação que você faz dos PCN(s) e a prática e o ensino de história? Existe isso?

→ PROFESSORA C – Procuo trazer sempre para a realidade, para o hoje, o que lemos antes vamos trazer para o hoje, por exemplo, na parte em que teve as propagandas de Londrina as crianças fizeram as propagandas chamando os moradores para hoje.

• Denise – Qual sua opinião sobre os PCNS?

→ PROFESSORA C – Pouca gente leu, não é cobrado.

• Denise – Você acha que é um documento significativo para o professor?

→ PROFESSORA C – Se for posto em prática é.

• Denise – E qual a relação dos PCNS com a sua prática, mesmo que seja sobre a língua portuguesa? Você vê uma relação disso?

→ PROFESSORA C – Não vejo, porque os PCN (s) falam mais de interdisciplinaridade, e a gente tem que trabalhar tudo individual, português é Português, matemática é matemática, agente tenta casar um texto, alguma coisa, mas na prática mesmo as disciplinas são separadas.

• Denise – E na sua escola, aqui, você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico?

→ PROFESSORA C – Todo mundo participou.

• Denise – E nessa elaboração do projeto político, o que vocês usaram como parâmetro para elaborar, para fazer o projeto político?

→ PROFESSORA C – Aí entra os PCN(s), cada grupo ficou com uma área.

• Denise – E os pressupostos dos PCN(s) utilizados no projeto político em que e quando você tem visto acontecer na sua sala de aula?

→ PROFESSORA C – No projeto político entra a parte dos projetos que são desenvolvidos pela escola, e a integração.

• Denise – E a secretaria tem alguma colaboração em relação a construção desse projeto político pedagógico ou não, a escola construiu esse projeto político com a equipe pedagógica de uma maneira autônoma?

→ PROFESSORA C – Eu não sei te informar.

ANEXOS

Para se falar com alunos ou repassar um conteúdo, é interessante primeiro definir os termos que serão usados.

Em um primeiro momento estabelecer a diferença entre imigração e migração.

A segunda etapa do processo é trabalhar com os sobrenomes dos alunos e descobrir a origem de cada um..

Com estas informações apresentar aos alunos os imigrantes registrados em Londrina na década de 30 a 40.

O porque que pessoas saem do seu país para outro. Apresentar junto com os alunos os porquês de que cada família ou pessoa deixou a sua terra natal para iniciar a “ a vida nova”.

Apresentar pelo menos 5 .

Italianos – Alemães – Japoneses - Libaneses – Espanhóis e outro que seja da realidade da sala.

Depois deste momento explorar a contribuição que cada um deu para nossa sociedade primeiro como um todo Brasil depois onde se estruturaram Paraná e aí então relacionar lojas, ruas sobrenomes em Londrina.

Mediante estes eixos de discussão podemos partir para um texto simples onde as perguntas podem contemplar a atividade.

Imaginem uma família onde papai, mamãe, dois filhos uma tia, um primo e uma pessoa amiga da família que tiveram as pressas abandonarem suas casas, seus trabalhos, seus amigos a sua vida construída ali, naquela cidade naquele bairro específico onde todos ali nasceram e se criaram. Agora imaginem a sua família e algumas pessoas, como na história de repente tivesse que mudar de tudo. As vezes por motivos que se perdem as famílias tem que fazer isto. Aí por um acaso do destino eles chegam no Brasil. Terra de muito calor e de pessoas muito a vontade. Descobrem o Paraná, terra boa, de futuro, e acabam chegando em Londrina e descobrindo que esta faltando padeiro, costureira e marceneiro, e todos eles acabam de uma maneira ou outra trabalhando nestas funções, as algumas vezes sabendo da profissão outras não. E assim se inicia uma nova vida. Cada grupo contribuindo um pouco.

Os que chegaram ensinam suas comidas, seus hábitos, sua língua, suas danças, suas roupas. Os que estavam aqui aprendem e assim vão nascendo novos hábitos e novas tradições.

Por este pequeno texto criar questões em que o aluno pesquise e descubra novos conceitos. Exemplos:

- 1) De qual país eles são ?
- 2) Porque eles estão saído do seu país ?
- 3) Qual era a idade e o que fazia cada um ?

As perguntas devem ser criadas a partir do momento de curiosidade do grupo ou do principal objetivo do professor.

Temos que pensar também que o Brasil era um lugar atrativo para a imigração, pois combinava na época 4 aspectos importantes .

Clima

Oportunidades de empregos (mesmo com a crise do café)

Espaço territorial

Recepção favorável

Um outro fator também vinculada a imigração era a propaganda referente ao sul do país e especificamente a região de Londrina Norte do Paraná.

As outras abordagens sobre imigração são referentes a pesquisa da contribuição que cada povo deixou aqui.

Escravidão no Brasil.

Tema muito delicado que quando abordado deve deixar claro o termo escravidão.

Explicar os vários significados da escravidão na história através dos tempos em relação as conquistas.

Situar o continente Europeu e seu poder . No caso Portugal e Inglaterra.

Explicar o que era serviço braçal e porque as pessoas da classe mais abastada não podia trabalhar.

Apresentar o Brasil e sua exploração por Portugal, o que eles queriam destas terras.

Os nativos que aqui moravam não eram muito chegados no trabalho.

Assim o melhor foi importar mão de obra barata, que não daria despesas e só trabalhariam

Sistematizar a entrada dos escravos no Brasil.

É uma pena que apresentar nosso crescimento enquanto uma nação de prosperidade que hoje somos, temos que falar de um momento em que nossa sociedade viveu momentos de exploração de outro ser humano, este ser que foi seqüestrado de sua terra, de seus familiares, do seu mundo das suas crenças, e por meio de uma viagem triste e sofrida chegou aqui nestas terras, um mundo estranho, sem ninguém, para ser vendido, e separado de todos os seus familiares e amigos e trabalhar em fazendas, onde não havia nenhuma remuneração, limpeza, local adequado e muitas vezes com castigos doloridos por não fazer o que se tinha para fazer: trabalhar durante o dia todo durante todos os dias, parando somente para dormir e comer.

Os negros da África foram escolhidos, por serem uma presa fácil, no momento não ofereciam resistência, pois eram criados livres, e sem muito contato com os exploradores que vinham de outros continentes, muitas vezes eles eram escravizados, por que suas tribos haviam brigado entre eles e estes exploradores tinham provocado a briga só para ficar com os derrotados.

O Brasil os recebeu, não podemos esquecer que os "homens ricos" daqui eram portugueses que precisavam de trabalhadores para suas fazendas e outros comércios.

Com estes homens, mulheres e crianças que aqui chegaram uma nova estrutura de sociedade começou a nascer. Eles também trouxeram hábitos, alimentos, palavras, crenças e muitas outras contribuições, que vieram a ajudar na formação do que somos nós hoje.

Com a abolição da escravatura, perdeu-se a mão de obra barata e explorada, deixando uma porta aberta, como ficou claro que este tipo de exploração é muito feio, outras pessoas precisaram vir para continuar no trabalho, este caminho foi aberto para a chegada dos



Prezada Professora,

Leia as proposições abaixo respeitando os temas elabore sua explicação da maneira que considerar mais adequada.

- 1) Como você explicaria o processo de imigração no Brasil considerando sua relação com a História de Londrina?
Elabore esta narrativa da forma que você considera mais adequada para explicação aos seus alunos de 3ª série.

Como no ano de 2008 aconteceu a comemoração dos cem anos da imigração japonesa, já apresentei p/ fazer um ~~introdução~~ ^{introdução} diferente p/ o assunto.

Conexão pedindo que assistissem no jornal de TV, que lessem nos jornais, revistas que pesquisem também na internet e anotassem tudo sobre o assunto.

Com as informações trazidas pelos alunos tentamos, cada um colocou o que tinha e a partir daí começamos.

Em Jussara p/ a turma um levantamento feito na época da colonização de Londrina (hoje) o nº de imigrantes que vieram p/ o novo município na década de trinta (registros de hóspedes estrangeiros nos hotéis locais).

Com o nome dos países e no em mãos partimos p/ a mega Mapa, localizando cada um, qual mar haviam atravessado, comentando sobre as distâncias, como vinham etc.

Dividi a turma em grupo, cada grupo pesquisar sobre alguns países, as contribuições que tinham na formação do de para Londrina (as influências, hábitos, costumes, alimentação, proclamação, língua etc). A partir daí começamos a estudar as influências na região sul, que poros fixaram residência nessa região e por fim aqui na nossa região de Londrina.

Em seguida figuram entrevistas com descendentes, queixos da família, pesquisamos a origem do sobrenome das famílias em seguida fomos em busca de descobrir qual o país o maior número de descendentes de imigrantes ou importantes sabemos que vivem em nosso município e chegamos ao mistério da origem, trabalhamos com a lista telefônica onde localizamos restaurantes e proprietários que oferecem pratos de outros países, vimos a origem de alguns alimentos que aprendemos a apreciar e esses pratos. Pesquisamos as famílias pessoas de descendência japonesa e de outros países e sabemos quais atividades econômicas desenvolvem atualmente, e quem esportistas fazem, que que escolheram profissão, cidade de residência etc.



Prezada Professora,

Leia as proposições abaixo respeitando os temas elabore sua explicação da maneira que considerar mais adequada.

- 2) Como você explicaria o processo de escravidão no Brasil ?
 Elabore esta narrativa de forma que você considera mais adequada para explicação aos seus alunos de 3ª série.

Eu introduzo sempre o assunto partindo da história do Brasil a vinda da família real, a necessidade de serviços, a catibundagem, a não aceitação do trabalho escravo pelos índios, daí a necessidade de mão de obra, o tráfico de homens negros, a lavoura de cana-de-açúcar, o café e a comercialização desses produtos, o sofrimento dos negros, pessoas que lutaram pelo fim da escravidão após esse termo conhecimento da história (o que prende a atenção dos alunos) eles vão pesquisar, como eles vinham, localizamo no mapa os países, locais de onde saíam e navios onde chegavam aqui no Brasil. Dividido em grupo, cada grupo vai atrás de uma parte. Logo no final de li- mestre chegamos no assunto do trabalho escravo, trabalho infantil, os riscos e fechamos o trabalho com cartazes informativos onde eles colocam o que apreenderam, como local onde há comércio trabalhando com escravidão Brasil, números e o que se fez p/ que terminasse o mesmo (autoridade)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Prezada Professora,

Leia as proposições abaixo respeitando os temas elabore sua explicação da maneira que considerar mais adequada.

- 1) Como você explicaria o processo de imigração no Brasil considerando sua relação com a História de Londrina?
Elabore esta narrativa da forma que você considera mais adequada para explicação aos seus alunos de 3ª série.

→ Conversa inicial para perceber o conhecimento dos alunos sobre o (aluno) assunto.

→ Introdução do assunto pela professora:

Desde o início da colonização do Brasil, os estrangeiros tiveram um papel importante na nossa história.

Na metade do século XIX a mão-de-obra escrava estava se tornando inviável aos fazendeiros brasileiros, pois os escravos estavam muito caros e havia muitas pessoas defendendo a abolição da escravidão. Nesse mesmo período a Europa passava por uma grave crise econômica com muitas pessoas desempregadas e passando fome. Foi então que o governo brasileiro fez propagandas em alguns países europeus convidando as pessoas para

Nem trabalhar aqui.

As propagandas prometiam muitas coisas, nem todas se concretizaram.

Quando chegaram aqui a maioria dos imigrantes pretensavam juntar dinheiro e voltar ao seu país de origem, mas grande parte deles permaneceu no Brasil, pois muitos deles conseguiram com o tempo adquirir seu próprio negócio ou terras. Em Londrina muitos anos mais tarde a maioria dos imigrantes chegaram como proprietários de terras, atraídos também por propagandas das famosas Terras Azuis.

→ Reitura dos textos do livro didático

→ Atividades.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Prezada Professora,

Leia as proposições abaixo respeitando os temas elabore sua explicação da maneira que considerar mais adequada.

- 2) Como você explicaria o processo de escravidão no Brasil ?
Elabore esta narrativa de forma que você considera mais adequada para explicação aos seus alunos de 3ª série.

→ Conversa inicial para perceber os conhecimentos dos alunos sobre o assunto.

→ Introdução do assunto pela (pross) professora:

No início da colonização do Brasil os portugueses e espanhóis tentaram escravizar os índios para trabalharem em suas terras, porém não conseguiram. Então trouxeram para o Brasil o povo africano que eram pessoas fortes, ideais para os trabalhos braçais. Os negros eram capturados como animais por serem um povo pacífico e não terem armas de fogo, era trazidos em navios e vendidos aqui como objetos, muitas famílias se separaram dessa forma.

Nas fazendas eram obrigados a trabalhar em troca

da comida, muitos morriam cedo. Quando faziam algo de desagradável aos patrões eram castigados cruelmente. Esses tempos tristes duraram muitos anos até que em 1885 foi assinada a Lei Auréa e eles foram libertados, porém muitos souberam o que fazer com a liberdade. Nos tempos atuais, muitos negros ainda sofrem preconceito racial.